

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**NÁDIA ARTIGAS**

**A POLÍTICA DA HORA-ATIVIDADE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
DO ESTADO DO PARANÁ: DIFERENTES ÂNGULOS DE UMA MESMA FOTO**

**CURITIBA**

**2013**

**NÁDIA ARTIGAS**

**A POLÍTICA DA HORA-ATIVIDADE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
DO ESTADO DO PARANÁ: DIFERENTES ÂNGULOS DE UMA MESMA FOTO**

Dissertação apresentada para a Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Professora Orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares.

**CURITIBA**

**2013**

Catálogo na publicação  
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Artigas, Nádia

A política da hora-atividade na rede estadual de educação do  
Estado do Paraná : diferentes ângulos de uma mesma foto / Nádia  
Artigas – Curitiba, 2013.  
156 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Tereza Carneiro Soares  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Professores - Prática de ensino. 2. Escolas públicas - Paraná.  
3. Educação - Políticas públicas. I. Título.

CDD 371.1

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**NÁDIA ARTIGAS**

### **A POLÍTICA DA HORA-ATIVIDADE NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ: DIFERENTES ÂNGULOS DE UMA MESMA FOTO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. na Linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca avaliadora:

Professora Orientadora   Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares.

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Yvelize Souza de Freitas Arcoverde

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andrea do Rocio Caldas

Prof<sup>a</sup> Doutora Tais Moura Tavares

**Curitiba, 30 de agosto de 2013**

*Aos profissionais da educação, aos alunos e seus pais, aos professores e funcionários da UFPR e ao meu irmão, também professor, Marco Antonio de Moraes Sarmento (in memorian) por contribuírem, pela via do conhecimento, para que eu me tornasse uma pessoa (in)completa e tão humanizada quanto me permite minha condição histórica.*

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus, que sempre cuida para que eu tenha tudo aquilo de que preciso, na medida e no tempo certos.**

**À minha família: meu marido, meus filhos e neta pelo amor incondicional e pela paciência; aos meus pais e irmãos, que sempre me acompanharam, mesmo em planos diferentes; aos de perto e aos de longe pelas possibilidades (e saudades) de encontros e reencontros.**

**À Profª Drª Maria Tereza Carneiro Soares pela amorosidade paciente, mas não menos firme, com que me orientou na realização deste trabalho, permitindo que eu entendesse sobretudo a mim mesma e por assegurar o necessário aprofundamento teórico e olhar crítico sobre a realidade;**

**Às Professoras Drª Andrea Caldas, Drª Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde e Drª Maria da Graça Nóbrega Bollmann pelas indicações ao aprimoramento do trabalho, feitas com tanto respeito e afetividade sem par.**

**À Profª Drª Jussara Maria Tavares Puglielli Santos pela presença amiga; graças à sua instigante e exemplar forma de ensinar iniciei este trabalho.**

**À profª Tais M. Tavares pelo acolhimento em horas difíceis e por me ajudar a tomar a decisão certa.**

**A todos os professores e funcionários da UFPR, sobretudo do PPGE e da Linha de Políticas Educacionais;**

**À APP-Sindicato pela cordialidade, representada pelo Professor Mário Sérgio Ferreira de Souza, quanto ao acesso às fontes de consulta**

**Aos colegas de turma do Mestrado;**

**Às amigas e amigos que respeitaram minha ausência e silêncio neste “meu tempo de crescer”.**

*Coragem, coragem,  
se o que você quer  
é aquilo que pensa e faz  
Coragem, coragem,  
eu sei que você pode mais  
(Raul Seixas)*

## RESUMO

Analisar a hora-atividade como uma política educacional, portanto, pública, exige um certo esforço no sentido de compreender os determinantes e as condições nas quais este espaço/tempo do professor e da escola vem sendo implementado, tendo em vista um movimento político muito mais amplo, relativo ao sistema educacional no Brasil. Portanto, tomando como ponto de partida os dados obtidos, entre informações coletadas junto às escolas públicas estaduais, documentos e legislação referente à hora-atividade, bem como os fundamentos teóricos produzidos sobre o tema analisou-se, a partir do referencial teórico do ciclo de políticas, como ocorreu o processo de implantação da política para a hora-atividade no Estado do Paraná, até os dias atuais, no sentido de investigar e compreender como esta política foi e ainda está sendo conduzida pelo Estado, diante das suas relações com a sociedade. Nesse sentido para o processo de análise da hora-atividade como política pública estabelecemos os seguintes objetivos: destacar, no processo de efetivação da hora-atividade aspectos conceituais que tomam este período de tempo da escola como um espaço que deve permitir aos professores articular teoria e prática no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula; esclarecer, na perspectiva histórica, o papel do Estado e as suas relações com a Sociedade, na formulação das políticas educacionais entre as quais a que estabelece a hora-atividade; compreender, a partir da produção científica sobre o tema e dos documentos consultados, a forma como a hora-atividade vem sendo definida e os limites à sua efetivação, tendo em vista o trabalho docente. Neste processo investigativo, além de analisar aspectos conceituais, históricos, políticos e legais, buscou-se fundamentar a elaboração de subsídios que contribuam para analisar a implantação da hora-atividade como espaço destinado ao trabalho pedagógico e formativo para além da sala de aula.

**Palavras-chave:** Hora-atividade. Políticas educacionais. Espaço/tempo do professor.



## **ABSTRACT**

Analyze the time-activity as a public, educational policy, requires a certain effort to understand the determinants and the conditions under which this space/time of the teacher and the school has been implemented, with a view to a much broader political movement on the educational system in Brazil. Therefore, taking as a starting point the data obtained from information collected by the State public schools, documents and legislation relating to the time-activity, as well as the theoretical foundations produced on the theme analyzed, from the policy cycle approach, as the policy deployment process for time-activity in the State of Paraná, to the present day, in order to investigate and understand how this policy was and is still being conducted by the State, on their relations with the society. In this sense to the process of analysis of time-activity as public policy we have established the following goals: highlight, in the process of execution of time-activity conceptual aspects that take this period of time the school as a place that should allow teachers articulate theory and practice in planning and development of pedagogical actions in the classroom; to clarify, in historical perspective, the role of the State and its relations with society, in the formulation of educational policies including the one that establishes the time-activity; understand, from the scientific literature on the subject and documents consulted, how the time-activity has been set and the limits to its implementation, with a view to teaching work. In this investigative process, as well as analyze conceptual aspects, legal, historical, political and sought to justify the development of subsidies that contribute to analyze the implementation of time-activity as a space for the pedagogical work and training beyond the classroom.

**Keywords:** Time-activity. Educational policies. Space/time of the teacher

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
APLP	– Associação de Professores Licenciados do Paraná
APMP	– Associação dos Professores Primários do Paraná
APP	– Associação de Professores do Paraná
APUFPR	– Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná
CADEP	– Coordenação de Apoio a Diretores e Equipes
CUML	– Centro Universitário Moura Lacerda
CGE	– Coordenação de Gestão Escolar
CNTE	– Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação
CONAE	– Conferência Nacional da Educação Básica
DITEC	– Diretoria de Tecnologias
DPPE	– Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
HTPC	– Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NRE	– Núcleo Regional de Educação
OTP	– Organização do Trabalho Pedagógico Pedagógicas
PUC SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RDT	– Regime de Trabalho Diferenciado

REDESTRADO	– Rede Latino-Americana de estudos sobre Trabalho Docente
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UFPR	– Universidade federal do Paraná
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UNB	– Universidade de Brasília
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UCS	– Universidade Católica de Santos
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco
UNOESTE	– Universidade do Oeste Paulista
UNIJUÍ	– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UTP	– Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	7
1 INTRODUÇÃO .....	15
2 DISCUTINDO A POLÍTICA DA HORA-ATIVIDADE: DAS PESQUISAS ACADÊMICAS ÀS FONTES PRIMÁRIAS.....	42
3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA ORIGEM DA HORA-ATIVIDADE NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL .....	72
4 RELAÇÃO ESTADO/SINDICATO: DETERMINANTES DA POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NO PARANÁ .....	95
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	144

## APRESENTAÇÃO

*O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual"; todas as relações sociais e do Estado, todos os sistemas religiosos e jurídicos, todas as visões teóricas, que emergem na história, só podem, então, ser compreendidas se as condições de vida materiais da época correspondente forem compreendidas e se as primeiras forem derivadas destas condições materiais. "Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 1982, p.1)*

Discorrer sobre a hora-atividade como objeto de estudo, exige detalhar, um pouco, na perspectiva histórica, e por que não dizer, política, a minha trajetória como profissional da educação - professora e pedagoga escolar –, em exercício desde o ano de 1996 na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Considero este preâmbulo necessário, pois, se minha existência se construiu até aqui, por meio do trabalho, é fato que minha história é também parte de uma outra história, “a história dos homens em sociedade”, tal como Gramsci escreveu a seu filho Delio, e que “[...] **se refere aos homens vivos, e tudo o que se refere aos homens, ao maior número possível de homens, a todos os homens do mundo enquanto se unem entre si em sociedade, trabalham, lutam e melhoram a si mesmos** – tudo isto só pode lhe dar prazer, mais do que qualquer coisa. Mas será que é assim mesmo?” (GRAMSCI, 2005) Grifos nossos

A definição, ou melhor, a minha opção pelo objeto de estudo – a hora-atividade – que pretendo analisar não esteve muito clara para mim até cursar a

disciplina de Avaliação Educacional, no programa de Mestrado aqui na UFPR. Ao fazer a disciplina, percebi que a avaliação, intrínseca ao processo de ensino e de aprendizagem, marcou profundamente e de diferentes formas a pessoa que sou hoje.

E porque faço esta menção à avaliação e às suas marcas em relação à definição da hora-atividade como objeto de estudo? Pelo fato de que, na experiência vivida como professora e pedagoga, observei que, nesse espaço-tempo a avaliação ocupava o centro das atenções dos professores. Depois de muito estudar sobre ela (a avaliação) entendo que avaliar não faz parte apenas do processo educativo que ocorre no interior das escolas, pois é inerente às relações estabelecidas entre os homens, constituindo-se então em “um recurso de que as sociedades se utilizam para perceber a dimensão de onde estão e para onde querem ir”. (NAGEL, 1986, p.19)

No decorrer da minha caminhada como profissional da educação fui compreendendo tanto mais a especificidade da avaliação sem deixar de lado a busca da compreensão da hora-atividade em suas diferentes dimensões: a do trabalho docente e a do trabalho do pedagogo, considerando o tempo do professor e o tempo da escola, bem como as relações entre estes profissionais na mediação do processo educativo. Entretanto, isso não foi suficiente para a considerar a hora-atividade na perspectiva da totalidade aqui compreendida como “uma relação entre as partes e o todo e as partes entre si, [o que] não quer dizer todos os fatos e nem soma de partes.” (CURY, 1989, p, 35)

Nos anos finais da década de 1990 tornei-me professora, trabalhando com as séries iniciais do Ensino Fundamental, exercendo ao longo dos anos

funções de diretora escolar, de pedagoga e também de técnica-pedagógica em instâncias da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Em meio à transição político-partidária, ocorrida entre o fim do governo Lerner (2002) e início do governo Requião (2003), vivenciei na rede estadual de educação básica a priorização em relação ao replanejamento da escola pública por meio de propostas de formação continuada no sentido de aprofundamento da discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que orientam e organizam o trabalho educativo. (PARANÁ, 2008)

A mobilização em torno da construção de Diretrizes para a educação pública, a ênfase no processo de democratização da escola pública e na organização do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva mais crítica, como aspectos principais nas orientações da Secretaria de Estado da Educação – SEED PR– marcaram profundamente minha trajetória profissional.

Neste sentido, um dos principais fundamentos que embasaram minhas ações como pedagoga resume-se (ou amplia-se, na verdade) na afirmação de Saviani (2008, p. 13): “O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens.”

No processo de formação continuada, ao desenvolver a monografia no curso de especialização em OTP<sup>1</sup>, a questão do método ficou um pouco mais clara para mim e, tendo em vista este processo de iniciação à pesquisa científica, aprofundei o conhecimento sobre como o trabalho se organiza na escola (pública),

---

<sup>1</sup> ARTIGAS, N. A organização do trabalho pedagógico e o aprimoramento da prática de avaliação da aprendizagem. Curitiba : UFPR, 2009.

considerando, portanto, que conhecer não implica voltar-se para a realidade visando compreendê-la e explicá-la. Mas construir modelos e simular virtualmente o funcionamento desses modelos, resulta compreensível o deslocamento da ciência entendida em seu significado clássico de instrumento construído pelo homem para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. (SAVIANI, 2007, p.32)

Desse modo, tanto na escola, como na esfera da gestão da educação, na SEED PR, a hora-atividade assumiu outra dimensão na organização do trabalho pedagógico, levando-me a inúmeras tentativas de compreensão sobre como organizar melhor este espaço tão duramente conquistado pelos professores e, contraditoriamente, sendo pouco reconhecida sua real função, sua importância e finalidade, considerando a legislação (federal e estadual<sup>2</sup>) que a institui. Conforme a Lei Estadual n. 13807/2002 em seu art. 3º,

a hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício. (PARANÁ, 2002)

Contudo, no âmbito da escola, as dificuldades foram proporcionais às tentativas, entre as quais destaco a resistência dos professores à presença do pedagogo, o acúmulo de trabalho dos docentes em relação ao planejamento e à avaliação da aprendizagem; a pouca compreensão pelos professores e até mesmo pela equipe pedagógica e de direção da escola, do próprio significado da

---

<sup>2</sup> Ao nos referirmos a leis e normas estaduais o fazemos considerando a realidade do estado do Paraná, uma vez que este estudo se volta à análise da hora-atividade como política educacional neste estado



hora-atividade tanto na perspectiva legal quanto na pedagógica (na política então...). Admito também que a minha própria compreensão não era tão melhor, mas diante da realidade vigente naquele espaço (a escola), mobilizei minha experiência e a necessária articulação com os fundamentos da OTP, e busquei a formulação de propostas planejadas para organização e implantação gradativa do conselho de classe participativo e também de uso da hora-atividade pelos professores e equipe de forma mais articulada e com vistas a seguir/cumprir o que estava disposto na legislação e no Projeto político-pedagógico.

Neste sentido, compreendo que o trabalho pedagógico apresenta-se em diferentes dimensões, as quais precisam ser consideradas, sobretudo a partir do contexto social e das profundas transformações do mundo atual em uma sociedade capitalista e que se manifestam no âmbito da educação e consequentemente nas políticas públicas que lhes assegura materialidade.

Estas manifestações se expressaram, por exemplo, no âmbito da gestão escolar, cuja marca, até 2002 era a gestão compartilhada. A SEED PR, enquanto mantenedora da rede estadual de educação básica, a partir de 2003 atribuiu um direcionamento mais crítico quanto à concepção de gestão da educação e da gestão escolar orientando as ações por parte dos gestores escolares. Sobre isso, Nunes (1999, p. 37), destaca que “falar em compartilhar a gestão, no sentido de repartir, participar ou tomar parte em, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de controle da autoridade e dos poderes de decisão e execução.”

É preciso destacar também que

É importante, para se conhecer melhor as causas e conseqüências da/na política educacional, compreender a serviço de que/quem os

administradores públicos se colocam. É também importante compreender que a gestão da educação tem níveis e tarefas distintas e desafios com graus diversos de complexidade conforme a esfera de governo/governança (nacional, estadual, municipal, local/escolar) que pertençam. (SOUZA et al., 2007, p. 18)

Desse modo intentei compreender porque este espaço carecia (e ainda carece) de organização, conforme as análises que fui fazendo ao realizar o trabalho de suporte, acompanhamento e orientação às escolas ao mesmo tempo em que buscava entender o real papel do Estado quanto à efetivação da hora-atividade nas escolas.

É inegável que muitas ações no Paraná foram determinantes para assegurar aos professores a legitimação da hora-atividade como política pública, tais como a normatização da legislação que regulamenta o trabalho na hora-atividade<sup>3</sup>, concursos públicos (em 2003 e 2007) para o ingresso de professores efetivos no quadro próprio do magistério do Paraná, nova legislação que regulamentou o plano de carreira dos professores, elaboração de diretrizes curriculares, cursos de formação continuada<sup>4</sup>, a criação de um portal interativo para acesso a novas tecnologias de informação e comunicação<sup>5</sup>, a implantação de programas para ampliação de rede lógica e equipamentos de informática e multimídia<sup>6</sup> e também de um canal de televisão com programação voltada, prioritariamente aos professores e à organização e gestão do trabalho

---

<sup>3</sup> Instrução normativa para a Rede Estadual de Educação Básica do Paraná 002/2004 que estabelece normas para atribuição da hora-atividade e que é considerada para a distribuição de aulas e da carga horária dos professores.

<sup>4</sup> DEB ITINERANTE / NRE ITINERANTE / ITINERANTE 2010, Grupos de Estudos (2009 – CGE pedagogos - hora-atividade), Semana pedagógica, Encontros/reuniões técnicas, Simpósios, Projeto Folhas, produção de OAC, PDE – formação professores (pesquisa e intervenção na escola).

<sup>5</sup> Portal dia-a-dia Educação

<sup>6</sup> Programa Paraná Digital, Instalação da TV Pendrive, uso de recursos como TV Multimídia

pedagógico<sup>7</sup>. Além disso, houve a partir de 2003, na SEED e nos Núcleos Regionais de Educação do Paraná a ampliação de demandas para técnicos-pedagógicos para coordenar as disciplinas na SEED E NRES – assessoria e apoio à ação docente na escola, bem como a aquisição e produção de materiais de apoio como a biblioteca do professor, cadernos temáticos, textos, materiais didático-pedagógicos.

Entretanto, a questão candente e para a qual a resposta ainda não está completamente materializada é que o Estado pôs todas estas ferramentas à disposição dos professores, mas quais as ações do Estado no sentido de efetivar a hora-atividade como política pública e dar condições para que os professores utilizem todas estas ferramentas?

A partir daí, como se estivesse olhando para uma fotografia, tentando entender o que a determinava, decidi analisar “esta foto” considerando seus diferentes ângulos e seus condicionantes históricos, políticos, legais e pedagógicos. Evidentemente não foi possível responder conclusivamente a estas questões, mas iniciamos um caminho para compreender melhor esta política pública desde a sua origem, na perspectiva histórica e política principalmente. Sendo assim, recuperei em meus arquivos pessoais, “a primeira foto” que me instigou e que por força de circunstâncias que não cabem citar, foi “relegada ao baú de memórias da educação”: a tabulação das respostas dadas pelas escolas, com base na compreensão de professores e pedagogos, os sujeitos que protagonizam o trabalho na hora-atividade.

Admito que na época o questionário utilizado para levantamento de dúvidas sobre os diferentes aspectos do trabalho pedagógico nas escolas nunca

---

<sup>7</sup> TV Paulo Freire

pretendeu tornar-se instrumento de pesquisa, entretanto agora observa-se que para a finalidade a que esta pesquisa se propõe será de grande utilidade, pois revela, mesmo que em caráter precário a forma como professores e pedagogos compreendem a hora-atividade. As informações obtidas naquele momento marcaram o ponto de partida para este estudo, tendo em vista a compreensão que pedagogos e professores demonstraram ter sobre a hora atividade e que expressam ainda, uma certa incompreensão da sua dimensão enquanto política educacional e da forma como ela foi constituída e instituída.

# 1 INTRODUÇÃO

E a hora atividade no estado do Paraná tornou-se meu objeto de estudo...  
e de acordo com Frigotto (2008, p.44),

delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável.

Nesta perspectiva é preciso situar a hora atividade enquanto política educacional no contexto histórico e político em que se desenvolveu de modo a compreender de modo mais específico cada ângulo desta “fotografia”.

Com base nestes pressupostos metodológicos destaco que, mesmo antes de iniciar esta pesquisa, ao consultar o extrato legal vigente do estado do Paraná sobre a hora-atividade, formulei, um conceito de hora atividade<sup>8</sup> no sentido de ampliar o conceito existente, a qual é por nós entendida a partir de uma relação espaço-temporal, como o período reservado para estudos, planejamento e avaliação da ação pedagógica docente, considerando a especificidade do trabalho escolar, bem como as relações sociais e históricas entre os sujeitos que dele fazem parte, e a função social da escola pública. Entende-se que há uma necessidade de cada profissional da educação, no exercício da docência ou de atividades de coordenação pedagógica ou gestão da escola, reconhecer que a hora-atividade não é tão somente um espaço para discutir os “que fazeres” diários

---

<sup>8</sup> ARTIGAS, N. A hora-atividade na organização do trabalho pedagógico. Curitiba, 2010. (Apresentação de slides)

ou de formação continuada em serviço (questionável quanto à qualidade e quanto à oferta de oportunidades efetivas de estudo e aprofundamento da relação teoria-prática e que contribuam para dar consistência à qualidade de ensino-aprendizagem) ou mesmo de reuniões tais como conselho de classe, entre outras que têm como finalidade o planejamento coletivo para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Justifica-se com este trabalho que, efetivar a hora atividade no âmbito da escola exige também

um posicionamento ético-político [...] necessidade urgente da elaboração consciente de uma determinada concepção teórica, enquanto base para o educador que se pretende crítico. [...] É este posicionamento ético-político que determina o sentido e o significado da importância que dá à elaboração e reelaboração da fundamentação teórica enquanto base e orientação do pensar e do agir do educador. (OLIVEIRA, 1996, p. 44)

Isto significa reconhecer este espaço/tempo escolar e que concomitantemente é um espaço/tempo do professor, como uma construção social e, sobretudo político-pedagógica tendo em vista as diferentes atribuições descritas na Lei Estadual 13.807/2002, a qual apresenta o seguinte conceito:

Art. 3º A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício.

Não temos a pretensão de reduzir (ou ampliar) nossa análise a este conceito de hora-atividade e temos consciência de que as respostas desejadas com este estudo podem não ser encontradas ou nos obrigarem a trilhar um caminho diferente do planejado inicialmente, uma vez que a questão da hora-atividade, apesar de estar em pauta, ainda carece de referências mais específicas, que expliquem sua constituição e efetivação para além da mera concessão de um percentual de tempo remunerado aos professores, ou da própria organização do trabalho pedagógico neste espaço, considerando a perspectiva das políticas públicas.

Portanto, analisar a política pública da hora-atividade exige um certo esforço no sentido de compreender os determinantes e as condições nas quais este espaço/tempo do professor e da escola vem sendo implementado, tendo em vista um movimento histórico e político muito mais amplo relativo ao sistema educacional no Brasil. Mainardes (2009, p. 5) afirma que o debate sobre estas questões é polêmico e importante, demonstrando “que, no Brasil, até o presente, são ainda raros os trabalhos que se propuseram a discutir abordagens metodológicas para a pesquisa sobre políticas públicas e educacionais”, e destaca, com base em Ozga, (2000, p. 20) que a análise de metodologias deve ser entendida como sendo “parte do debate sobre políticas ‘oficiais’ e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (OZGA, 2000, p. 20 apud Mainardes, 2009, p.5) e que a maneira como um pesquisador encara a política educacional influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar.

Nesta perspectiva, utilizamos para nossa análise, como referência conceitual, a abordagem do ciclo de políticas a qual segundo Mainardes (2006, p.1) com base em Ball & Bowe (1992),

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Nossa opção pela abordagem do ciclo de políticas para investigar o problema de pesquisa reafirma sua constituição de um “referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos.” (MAINARDES, 2006, p.47)

Nessa direção, e considerando as proposições de Bowe sobre o ciclo de políticas, tomamos como referências de análise

os três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 50).

A partir desta abordagem algumas questões serão elucidadas em maior profundidade para fundamentar as conclusões, provisórias, evidentemente, a que este trabalho pretende chegar, tendo em vista um processo de pesquisa com base documental e bibliográfica. Estas questões referem-se, sobretudo:



1. Às evidências que indicam a forma como professores e equipes pedagógicas compreendem a hora-atividade no âmbito da escola e se efetivamente ela se expressa como a materialização de uma política educacional que não visa tão somente criar um espaço de trabalho na escola mas um meio de valorizar sua carreira e a qualidade do processo educativo em sala de aula.

É possível perceber que esta questão inicial se relaciona ao contexto da prática, por isso justificamos a necessidade de iniciar esta dissertação a partir deste contexto, trazendo dados da realidade para situar uma prática pois,

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”: os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22) Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (BOWE et al., 1992, In: Mainardes (2006, p.53),

2. À forma como o governo do Estado e o Sindicato dos Professores conduziram e ainda conduzem as negociações relativas à institucionalização da hora-atividade. Para esta análise recorreremos à contextualização histórica, tomando como referência de análise o contexto de influências o qual indica

como as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (Bowe et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 51).

3. À forma como a hora-atividade alterou o trabalho pedagógico no âmbito escolar e quais os possíveis impactos com o aumento do tempo remunerado a partir da regulamentação da Lei Federal 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional, em âmbito nacional, para os profissionais do magistério público da educação básica. Aqui se observa a forma articulada entre o contexto de influências e o contexto da produção de texto pois

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. (Bowe et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p. 51).

Nossa pretensão ao focar a política da hora-atividade na rede estadual de educação básica no Paraná, vem ao encontro do que Ball e Bowe apud Mainardes (2006, p. 50) indicam como o centro sobre o qual deve recair a ‘formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os o contexto da produção de textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.’

Stephen Ball, entrevistado por Mainardes e Marcondes (2007, p. 305) afirma que o ponto principal sobre a abordagem do ciclo de políticas

não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. [...] O ciclo de políticas não tem a

intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais [...] Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

A partir do exemplo dado por Ball, esperamos analisar em maior profundidade esta “trama” desenrolada no campo das políticas educacionais e que envolve muitos diálogos e muitos silêncios que permearam as negociações e os acordos nascidos das tensões e dos conflitos entre o Estado e as representações da categoria dos professores e da sociedade civil organizada em defesa, não só da ampliação da carga horária da hora-atividade, mas de um espaço/tempo de dedicação à da educação pública.

Portanto, é nesta direção que esta pesquisa se volta, quanto ao estudo da hora-atividade no campo das políticas educacionais, como uma das questões relativas às condições do trabalho docente que ainda carece de melhor compreensão, pois, conforme Oliveira (2008, p.2) “encontra-se grande diversidade de condições de trabalho, profissionais, salariais e de formação no contingente de professores brasileiros, devido às disparidades regionais, que

refletem as desigualdades econômicas presentes no país.” Além disso é preciso não perder de vista o movimento e as tensões que permearam a conquista deste espaço/tempo de trabalho no âmbito da ação docente a partir do final da década de 1990 até os dias de hoje.

Nesta perspectiva, pretende-se analisar como ocorreu o processo histórico de implantação da política para a hora-atividade no Estado do Paraná desde a sua origem até os dias atuais, no sentido de investigar e compreender como esta política foi e ainda está sendo conduzida não só pelo governo do estado, tendo em vista os movimentos e tensões oriundos das mobilizações dos professores expressadas nos enfrentamentos realizados pela via do Sindicato que representa a categoria dos profissionais da Educação, hoje denominado APP-Sindicato.

Elucidar esta problematização exige estabelecer algumas categorias de análise, dadas as inúmeras possibilidades de abordar a questão da hora-atividade, tendo em vista a sua finalidade e a forma como vem sendo estudada desde a sua institucionalização.

A revisão de literatura nos mostrou que os estudos sobre a hora-atividade têm se concentrado principalmente nas categorias formação de professores, planejamento, prática pedagógica e, decorrente destas, nas relações entre pedagogos e professores. Nestes trabalhos observou-se que a história da institucionalização da hora-atividade é apenas um pano de fundo, no sentido de contextualizar o campo de análise.

A questão relativa à formação de professores é de extrema importância e sem dúvida será considerada, uma vez que é também um dos principais fatores da reivindicação de um tempo maior para a hora-atividade. Outro aspecto que

historicamente sempre é colocado em pauta, e cujo debate se fortalece cada vez mais, principalmente pela iniciativa dos movimentos de defesa da categoria dos professores e trabalhadores da educação, é a questão relativa à qualidade de vida e de saúde dos docentes; evidentemente é questão importantíssima, entretanto, os limites de tempo inerentes a este trabalho de pesquisa nos obrigam a delimitar o foco deste estudo.

Cumpra portanto estabelecer que as categorias de análise sobre as quais discorreremos nesta dissertação constituem-se: na origem histórica da hora-atividade, evidenciando o seu nascedouro e a forma de implementação na perspectivas das políticas educacionais, as quais demonstram muito do processo de formação do Estado brasileiro; na história da hora-atividade como política pública no estado do Paraná demonstrando a relação entre o Estado e a APP-Sindicato.

Sendo assim tem-se por objetivos destacar, no processo de efetivação da hora-atividade aspectos não só da prática pedagógica, mas também os conceituais, históricos e legais, que tomam este período de tempo da escola como um espaço que deve permitir aos professores articular teoria e prática no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas em sala de aula, compreendendo que o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola exige rigorosidade teórico-prática, bem como um posicionamento ético-político que vise determinar “o sentido e o significado da importância que [se] dá à elaboração e reelaboração da fundamentação teórica enquanto base e orientação do pensar e do agir do educador.” (OLIVEIRA, 1996, p. 44); esclarecer o papel do Estado e do Sindicato na formulação das políticas públicas que estabelecem a hora-atividade, uma vez que...

O Estado, o sistema escolar, o sindicato constituem espaços ou aparelhos que fazem parte da especificidade do estatuto jurídico do modo de produção capitalista. Uma tríade, que configura, dentro do legado de análise de Gramsci, a compreensão de Estado ampliado, envolvendo, de forma orgânica, a sociedade política (executivo, parlamento e judiciário) e a sociedade civil com as múltiplas instituições e organizações, dentre as quais a escola e o sindicato. (FRIGOTTO e MOLINA, 2010, P.37)

Além disso, cumpre analisar, nos documentos legais, a forma como a hora-atividade é definida e os limites à sua efetivação, tendo em vista que as evidências da realidade se configuram em condicionantes e determinantes dos sujeitos e de suas ações coletivas.

Com o intuito de mostrar algumas destas evidências apresentamos a seguir a interpretação dos dados decorrentes da amostra analisada, a qual tem base, como já explicamos em um instrumento muito simples de coleta de informações, mas que vem ao encontro da nossa proposição de demonstrar, por meio de uma síntese preliminar, a forma como professores e equipes pedagógicas compreendem a hora-atividade no âmbito da escola e se efetivamente ela se expressa como a materialização de uma política educacional que não visa tão somente criar um espaço de trabalho do professor na escola mas um meio de valorizar sua carreira e a qualidade do processo educativo em sala de aula.

Os dados e análises apresentados a seguir foram coletados em 2007, junto às escolas, de um Núcleo Regional de Educação – NRE – do Paraná, localizado na Região Metropolitana de Curitiba. A solicitação feita às escolas, denominada de Levantamento de Dúvidas Pedagógicas e encaminhada pela equipe pedagógica do NRE, tinha a finalidade de reorganizar as suas ações,

voltadas à formação de pedagogos<sup>9</sup> e à orientação e apoio às escolas por parte do NRE e da SEED<sup>10</sup>.

Propunha-se, no instrumento, que professores e pedagogos, após discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola – OTP –, expusessem objetivamente sua compreensão ou suas dúvidas relativas à organização do trabalho pedagógico – OTP – na escola. Neste levantamento, incluiu-se planejamento, avaliação, proposta curricular, livro registro de classe, conselho de classe, hora-atividade, entre outros elementos da OTP, bem como da gestão escolar. Coube aos pedagogos sistematizar as dúvidas e comentários e enviar ao NRE.

Os registros de resposta dos pedagogos e professores, quanto ao seu entendimento ou dúvidas sobre a hora-atividade, referem-se ao conjunto de cento e vinte e seis (126) escolas, localizadas em quatorze (14) municípios jurisdicionados ao NRE. O retorno do levantamento não se deu na totalidade de municípios e escolas do NRE; três (3) municípios não enviaram suas considerações e do total das escolas noventa e oito (98) deram retorno e vinte e oito (28) deixaram de enviar os dados solicitados

Apresentaremos em quadros, conforme segue, os municípios, (numerados de 1 a 14); as escolas, (identificadas por letras seguidas do número correspondente ao município) e o texto relativo às considerações de cada uma sobre a hora-atividade.

---

<sup>9</sup> No Estado do Paraná, a partir de 2003, o suprimento das equipes pedagógicas passou a ser feito com profissionais formados em Pedagogia; a nomenclatura professor-pedagogo/pedagogo também foi estabelecida pelo plano de carreira aprovado em 2004 por meio da Lei Complementar n. 104/2004.

<sup>10</sup> O trabalho das equipes pedagógicas nos NRE do Paraná era realizado sob a orientação da CADEP - Coordenação de Apoio a Diretores e Equipes Pedagógicas, vinculada à Superintendência da Educação – SUED, na Secretaria de Estado da Educação - SEED.



Os comentários estão transcritos tal como foram redigidos pelos(as) pedagogos(as), responsáveis pelo retorno do documento ao NRE. Dos 14 municípios pertencentes ao NRE, três municípios, por meio de suas escolas, não enviaram resposta à solicitação. Nestes três municípios havia, na época, sete escolas. Dentre os municípios que estão indicados nos quadros, vinte e uma (21) escolas não enviaram os dados. Desse modo a nossa amostra contabiliza 98 escolas que enviaram suas considerações e questionamentos.

Um dado importante a considerar é que nas respostas enviadas não se observa claramente a participação dos professores para expor um posicionamento sobre as questões relativas ao trabalho na hora-atividade, aparece muito mais a “voz” dos pedagogos/equipes pedagógicas. O que se pode pressupor é que o fato da sistematização ter sido feita pelos pedagogos pode ter induzido a que estes profissionais respondessem diretamente as questões sem discutir com os docentes. Isto por si já é um indício importante que mostra a forma como as relações entre os sujeitos envolvidos ocorrem na escola e que levam muitas vezes à realização do trabalho em uma perspectiva burocrática.

Sobre isso, Bozzini e Oliveira (2006, 45) destacam que

quando o HTPC é entendido como mais um trabalho burocrático a ser cumprido pelo professor, ele perde sua força e sua função de mola propulsora da escola. [...] Por isso concordamos com GARRIDO (2000), quando afirma que a burocratização do espaço escolar tem contribuído para transformar o professor em um profissional cada vez pior. O professor vai perdendo a idéia da sua importância e função no espaço educativo.

Outro dado que deve-se mencionar e que pode ter influído nas respostas é o fato de ser um levantamento solicitado pelo órgão que representa a entidade mantenedora da educação pública – a SEED PR.

O quadro I nos mostra que no município um (1), das dezessete (17) escolas, onze (11) afirmaram não ter dúvidas ou questionamentos. Dentre as seis que fizeram comentários é possível destacar três (3) referências relacionadas ao (des)conhecimento da legislação; uma referente ao desenvolvimento de outras atividades que não as usuais destinadas a esse tempo/espço; duas que indicam a necessidade de concentração por área ou turno neste espaço; uma que menciona o trabalho voltado à correção de avaliações ao planejamento das atividades; uma que revela o uso da hora-atividade para outras finalidades.

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
1	A	O ideal seria acontecer por área, mas é utópico. Os professores têm aproveitado este espaço para corrigir avaliações, planejar atividades.
	B	Sem questionamento
	C	Alguns professores não concordam em participar de algumas atividades (palestras, passeios com alunos etc.) quando estão em H.A. Acreditamos que essas atividades podem ser solicitadas aos professores, mesmo estando em H.A. Existem textos e documentos que reforce, esta questão?
	D	Sem questionamento
	E	Como agir com o(a) professor(a) que utiliza indevidamente o horário destinado à mesma? Sendo que já houve advertência dos pedagogos e direção?
	F	Pode ser feita em contra-turno? Hora-atividade separada nos turnos.
	G	Sem questionamento
	H	Qual a função exata da H.A? O professor está à disposição para?
	I	Sem questionamento
	J	Sem questionamento
	L	Não temos dúvidas
	M	Sem questionamento
	N	Sem questionamento
	O	Existe algum documento específico sobre como, quando e de que maneira cumprir as horas-atividade?
	P	Não há dúvidas
	Q	Sem questionamento
	R	Sem questionamento

QUADRO I – LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE/ESCOLAS

FONTE: ARTIGAS (2013)

No quadro II temos a amostra de sete (7) escolas na qual há duas (2) escolas que não apresentaram dúvidas ou questões sobre o tema; uma (1) que questiona sobre a forma de controle da frequência; uma (1) que afirma os

avanços obtidos com o cumprimento da hora-atividade no colégio, possibilitando realizar o trabalho conforme o que é previsto na legislação; uma (1) que mostra as dúvidas em relação ao papel do pedagogo diante do trabalho dos professores; duas que indicam a disposição dos pedagogos em articularem o trabalho junto com os professores neste espaço/tempo; duas que solicitam ao NRE sugestões e encaminhamento de subsídios teóricos para desenvolver o trabalho com os docentes; e uma que solicita ao NRE a promoção de capacitação para os professores na escola.

Fica evidente nesta amostra uma tendência ao trabalho articulado entre professores e pedagogos na perspectiva do uso da hora-atividade para estudos de fundamentação teórica sobre a prática. Outra evidência importante é o fato do cumprimento do tempo na escola o que contribui para a efetividade do trabalho pedagógico.

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
2	A	Já houve progresso. Pelo fato de cumprir o horário no colégio, efetivam seu trabalho: planejamento, discussões com equipe pedagógica e colegas de área, correções, atendimento a alunos e pais, leituras etc. ...
	B	Como deve ser o acompanhamento do pedagogo durante a hora-atividade do professor, visto que sempre estão preparando aula ou corrigindo "prova"?
	C	Gostaria de receber sugestões de textos (por área) e textos interdisciplinares para trabalhar com os professores.
	D	Sem questionamento
	E	Sugestões de temas que envolvam todos os professores nas discussões, trabalhos etc. Acredita-se que a equipe do Núcleo pode vir até a escola promover capacitações para os professores.
	F	Ela é registrada no livro ponto normal, há necessidade de ser separada?
	G	Sem questionamento

QUADRO II– LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)

O quadro III mostra os comentários de dez (10) escolas, das quais três (3) não apresentam dúvidas; destas uma<sup>11</sup> (1) afirma que realiza a hora-atividade coletiva, reunindo os professores em um único dia da semana; neste município as escolas apresentaram mais dúvidas, principalmente sobre a dificuldade de reunir os professores por área de conhecimento ou disciplina (duas (2)); a necessidade de obter orientações, subsídios teórico e práticos;(duas (2)) o cumprimento da hora-atividade em outro estabelecimento de ensino (um (1)); a ausência e a necessidade de reposição da carga horária em sala de aula e na hora-atividade (um (1));

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
3	A	Fala do NRE a respeito da importância desse momento e de que deve ser cumprido integralmente na escola.
	B	O professor pode cumprir a hora-atividade em outro estabelecimento de ensino? O professor pode ausentar-se no período de hora-atividade a fim de sanar problemas particulares?
	C	Os horários de hora-atividade não coincidem com professores da mesma disciplina.
	D	Possibilidade de nos encaminhar ideias que deram certo para desenvolvermos com nossos professores para que não se resuma apenas a hora de correções.
	E	Nada consta
	F	Quando o professor repõe aulas na hora-atividade ele deverá posteriormente repor a hora-atividade?
	G	Precisa ser necessariamente no recinto escolar? Quais outras alternativas?
	H	Nada consta
	I	Dificuldade em reunir os professores por disciplina (para troca de ideias, experiências, materiais, metodologias)
	J3	Não há dúvidas, tendo em vista a realização da hora-atividade coletiva em nossa escola. A mesma ocorre nas sextas-feiras, no período da tarde.

QUADRO III – LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)

<sup>11</sup> Esta escola é um CEEBJA e tem uma organização diferente das outras escolas, uma vez que oferta Educação para Jovens e adultos.

O quadro IV mostra os resultados de dois (8) municípios, totalizando oito (8) escolas. As duas (2) escolas do município quatro (4) evidenciam a necessidade de haver um trabalho articulado entre os docentes e os pedagogos. No município cinco (5), das seis (6) escolas, três (3) não fizeram comentários; das outras três (3) duas (2) referem-se ao controle da frequência; à organização do horário de aulas o professor, considerando os turno em que tem maior ou menor carga horária e ao local de cumprimento da hora-atividade; uma (1) delas refere-se à necessidade de suporte teórico como condição de conscientização da importância da hora-atividade.

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
4	A	Como organizar um trabalho junto aos professores em hora-atividade e como motivar os professores para boa organização do tempo
	B	Reforçar que a hora-atividade é para fazer na escola e dúvidas é para aproveitar esse momento para solucionar c/ pedagogas
5	A	Sem questionamento
	B	Sem questionamento
	C	A falta em H.A. deve ser mandada, se não reposta? Pode ser feita em horário de menor número de aulas? Pode o professor fazer a hora-atividade de uma escola em outra?
	D	Necessitamos de apoio didático-pedagógico no direcionamento de melhor desempenho, por parte de professores, desta conquista, conscientizando-o sobre o cumprimento das H.A.
	E	Sem questionamento
	F	Na escola em que o professor tem maior nº de aulas? Pode ser cumprida em outra escola? com horário alternativo? E o professor que trabalha em mais de uma escola, como fazer?

QUADRO IV– LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)

No quadro V consta uma amostra de três (3) municípios, com resultados de dez (10) escolas. No município seis (6) uma (1) escola não manifestou dúvidas ou questões; as outras três (3) escolas trouxeram referências recorrentes, conforme a análise acima demonstra, como: a necessidade de organização por área de conhecimento ou disciplina; o uso indevido do tempo/espço; a forma de

cumprimento da hora-atividade e o pouco tempo para desenvolver o trabalho pedagógico e participar de formação continuada.

Na escola sete (7) um dos comentários é afirmativo quanto ao cumprimento da hora-atividade e o outro questiona quais consequências são inerentes ao descumprimento da hora-atividade pelo colégio. Este é um dado interessante, pois aqui se evidencia não uma prática individual, mas que encontra, talvez, sustentação na gestão da escola, tendo em vista o uso da expressão “colégios que não cobram”.

Os dados da escola oito (8) mostram que um (1) estabelecimento não apresentou dúvidas; os outros três (3) trazem também referências já evidenciadas: dúvidas e respeito da articulação do trabalho entre pedagogos e docentes; o trabalho restrito a correções e preenchimento de livros de chamada e a prática de reposição de aulas na hora-atividade.

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
<b>6</b>	A	Seria muito bom se ocorresse H.A. com professores da mesma área que leciona. Está complicado conseguir isso. Os prof. Reclamam que o tempo é pouco para realizar todas as atividades e ainda se capacitar
	B	Para os docentes que realizam a hora-atividade com objetivos pré-determinados é extremamente positivo, mas ainda existem docentes que fazem desse espaço um momento para conversas, tratar de assuntos particulares.
	C	Se a hora-atividade é obrigatória ser no mesmo turno das aulas?
	D	Sem questionamento
<b>7</b>	A	É cumprida conforme o número de aulas de cada professor, no estabelecimento de ensino com atividades pedagógicas referentes a cada disciplina.
	B	O que acontece com colégios que não cobram?
<b>8</b>	A	Como o pedagogo pode acompanhar o professor diante de tantas tarefas?
	B	Como fazer para que o rendimento ou aproveitamento seja maior para que não se resuma a simples correções de provas ou , preenchimentos de livros de chamada?
	C	O prof. Pode repor na Hora-atividade? Ainda fazemos.
	D	Sem questionamento

QUADRO V – LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)

O quadro VI apresenta a amostra de um município com participação de dez (10) escolas; dentre os comentários, uma (1) afirmativa chama a atenção, pois revela que a relação entre professores e pedagogos não demonstra que há uma organização um direcionamento para que o trabalho seja realizado de forma coletiva; outra requer compreensão do que a escola pretendeu revelar ao escrever somente “explicitar”, por isso tomaremos este comentário como um provável pedido de explicitar melhor o que a hora-atividade significa e qual a sua importância no âmbito da escola e da carreira do professor; os outros comentários são relativos à solicitação de referenciais teóricos, de orientações e de estratégias para realizar o trabalho de forma articulada entre pedagogos e docentes; ao cumprimento da hora-atividade; em um (1) dos comentários a escola H9 menciona o fato de haver apenas o diretor e uma pedagoga, evidenciando as condições de trabalho, as quais limitam o contato mais frequente com os professores,

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
9	A	Solicitamos materiais (textos, outros materiais e outros) para auxiliar na prática pedagógica.
	B	É da competência do professor e nós procuramos estar com eles nos momentos possíveis
	C	Sem questionamento
	D	Sem questionamento
	E	Orientações de como deve ser cumprida para haver maior cobrança do professor e aproveitamento.
	F	Gostaríamos de orientações mais precisas para o melhor rendimento desta.
	G	Não há dúvidas
	H	Os professores utilizam-na para leituras, preparo de material para o aluno e quando possível para troca de ideias com a equipe pedagógica (diretor e uma pedagoga)
	I	Explicitar
	J	Quais estratégias podem ser utilizadas para resgatar a hora-atividade enquanto espaço para refletir a práxis pedagógica?

QUADRO VI– LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)

No quadro VII temos comentários de onze (11) escolas, três (3) não apresentam questionamentos e uma (1) apenas afirma: “bom”, o que nos leva a entender que na escola B10 este tempo/espço provavelmente está sendo organizado e não causa problemas; dois (2) comentários referem-se ao tempo da hora-atividade tendo em vista a necessidade de maior tempo para o desenvolvimento do trabalho de forma contínua; outros dois (2) comentários expressam dúvidas quanto ao controle da frequência e do trabalho realizado pelos professores; a escola C10 menciona o trabalho na hora-atividade com destaque para os professores novos; em quatro (4) comentários observa-se que há ou pode haver articulação do trabalho entre docentes e pedagogos, o que é reforçado com as solicitações de subsídios para estudos sobre os diferentes trabalhos e temas inerentes à OTP.

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
10	A	Hora-atividade geminadas
	B	Bom
	C	Principalmente os professores novos você dá mais destaque, acompanhando mais em detalhes.
	D	Necessita ser anotado o que os professores está fazendo? Material didático para discussão com os professores sobre planejamento, avaliação, relação professor x aluno, encaminhamentos pedagógicos
	E	Há apenas um pedagogo no período da tarde e um à noite para atender uma demanda muito grande de trabalhos. Dessa forma não há como atender o professor em sua hora-atividade.
	F	Sem questionamento
	G	Subsídios de textos diversos para leitura.
	H	O ponto de hora-atividade deve ser separado do livro ponto comum? Os docentes devem apresentar relatórios bimestrais sobre o desenvolvimento das atividades realizadas nesse período?
	I	Sem questionamento
	J	Cada disciplina deveria ter um dia de hora-atividade – hora-atividade descontínua é menos produtiva.
	L	Sem questionamento

QUADRO VI – LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)



O quadro VIII, assim como o primeiro, mostra um município que tem um número significativo de escolas, tendo em vista sua dimensão geográfica e populacional; das vinte e seis (26) escolas, vinte e quatro (24) responderam a solicitação do NRE; destas, nove(9) não apresentaram questionamentos; da mesma forma que as outras escolas analisadas estas também apresentaram dúvidas ou comentaram sobre a necessidade de haver organização concentrada por área de conhecimento/disciplina (três); uma (1) escola mencionou o cumprimento da hora-atividade por turno/estabelecimento relacionada à questão da mobilidade dos professores que trabalham em mais de uma escola; duas (2) questionaram a necessidade de haver controle do trabalho; três (3) escolas demonstraram dúvidas a respeito do amparo legal e conhecimento da legislação, por outro lado, uma escola citou a normativa, referindo-se ao papel dos gestores quanto ao cumprimento da legislação vigente; seis (6) escolas indicam a articulação do trabalho pedagogos e docentes; sete (7) escolas mencionaram a pouca compreensão pelos professores quanto à importância da hora-atividade e ao uso (in)adequado deste tempo na escola; uma escola citou o problema de suprimimento de pedagogos; quatro escolas solicitam subsídios e/ou orientações metodológicas para organizar o trabalho; a escola T11 refere-se à relutância dos professores em relação à formação continuada e esta resistência está evidente também nos comentários das escolas que questionam se podem “cobrar” ou tornar obrigatório o estudo dos textos, tendo em vista que estes profissionais não usam a hora-atividade da forma como foi proposta.

Município	Escola	Dúvida/Compreensão
11	A	Como aqui com situações que os professores não podem cumprir proporcionalmente nos turnos quando trabalham em mais de um turno no mesmo estabelecimento
	B	Organização da hora-atividade de forma concentrada por disciplina (obrigatório) para todas as escolas do município, para que os professores participem de capacitações/cursos nestes dias
	C	Sem questionamento
	D	Podemos cobrar do professor o estudo de textos durante a hora-atividade?
	E	Sem questionamento
	F	Sem questionamento
	G	Sem questionamento
	H	Este é um momento destinado ao planejamento, estudo, reflexão sobre a prática diária dos professores. Alguns professores não utilizam esses momento de forma avaliativa ou reflexiva. Como podemos tornar esse momento mais produtivo? O estudo de textos é obrigatório? Há um amparo legal?
	I	Professores que não usam a hora-atividade como proposto
	J	Ainda falta esclarecimento para muitos professores sobre a utilização da hora-atividade como momento de planejamento, estudo, correção de atividade.
	K	Sem questionamento
	L	Sem questionamento
	M	Estratégias de estudo voltado ao professor
	N	Sem questionamento
	O	O colégio não tem pedagogo suprido e trabalhando; é necessário abordagem e auxílio em relação aos itens levantados.
	P	Normalmente (não) os professores não correspondem com o que se propõe para este horário
	Q	Ainda persiste as dificuldades de concentrar os professores da mesma disciplina, o que acaba fragmentando o trabalho pedagógico.
	R	Precisamos de sugestões de como sensibilizar os professores que ainda não ocupam este tempo para troca de experiências, planejamento e, que o estudo é de suma importância para aprimoramento da prática pedagógica.
	S	O que pode e o que não pode ser feito na hora-atividade e qual a melhor maneira de organizá-la?
	T	1) Como vencer a relutância do professor para a hora de formação continuada? 2) o que fazer com os professores que não adquirirem o hábito de estudo na h/a? e aquele que não comparece no horário combinado? Por onde começar? Como organizar esse estudo de modo a atender aos diferentes interesses (disciplinas, metodologias...)?
	U	Alguns profissionais: falta de seriedade, responsabilidade em cumprir a hora-atividade.
	V	Ao organizar a hora-atividade, os gestores devem cumprir com a instrução 02/2004 – SUED, para que se garanta o espaço de estudo, planejamento, e avaliação, bem como, o atendimento aos pais e alunos. Favorecendo a organização da hora-atividade por série ou áreas do conhecimento, amplia-se a interação entre professores e equipe pedagógica, enriquecendo o plano de trabalho docente.
	W	Táticas de como melhorar a hora-atividade.
	X	Sem questionamento
	Y	Sem questionamento

QUADRO VIII– LEVANTAMENTO DE DÚVIDAS SOBRE A HORA-ATIVIDADE – NRE

FONTE: ARTIGAS (2013)

Esta breve descrição dos dados presentes nos quadros de I a VIII, teve como objetivo explicitar algumas questões que precisam situar a hora-atividade na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, tendo em vista que estes dados revelam, mesmo que precariamente, dada a limitação do instrumento utilizado, a forma como a prática da hora-atividade, decorrente da sua efetivação como política educacional, acontece no âmbito das escolas públicas da rede estadual de educação básica no Paraná.

Conforme já foi citado anteriormente a abordagem do ciclo de políticas para análise das políticas educacionais “assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.” (MAINARDES, 2006, p. 96)

Em que pese o fato da hora-atividade ter sido implantada gradativamente desde a década de 1980, no Paraná, e de haver sido estendida a todos os professores a partir do ano de 2002, os comentários revelam, que a compreensão, ainda precária, que pedagogos e professores demonstram sobre a hora-atividade, tem muito a ver com “os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. (MAINARDES, 2006, p. 95)

Estes processos citados por Mainardes, se expressam por exemplo, nas dúvidas que os pedagogos e professores têm sobre a finalidade da hora-atividade; como ela deve ser organizada na escola; quem são os atores sociais (protagonistas e coadjuvantes) que dela participam e lhes atribuem materialidade;

quais as características do trabalho docente na perspectiva da OTP; como se dá sua organização do tempo e do espaço; de que forma as relações de poder no interior da escola influem no trabalho desenvolvido pelo professor; como é o acesso e conhecimento da legislação que normatiza a hora-atividade; o que a hora-atividade significa para os sujeitos diretamente envolvidos com ela; qual a possibilidade de implantar processos efetivamente formativos.

O que os dados revelam sobre a compreensão que os professores e pedagogos têm sobre a hora-atividade, parece situar estes profissionais, e a escola de modo geral, em um plano muito distante daquele pretendido inicialmente quando esta política começou a ser gestada.

A relação que se estabelece entre contexto da prática, no qual uma política se concretiza e a sua origem a partir do contexto das influências, no qual as políticas são geradas e os discursos se constroem demonstram isso e podem explicar a razão dos fatores que limitam o entendimento do significado que a legislação tem e porque deve ser cumprida.

Destaca-se que, estes movimentos e tensões expressados hoje na prática têm relação com a luta pela hora-atividade desde a década de 1980, impulsionados também pela promulgação da Constituição Federal, em 1988. Isso abriu as possibilidades para o tão desejado processo de redemocratização do Estado Brasileiro.

No âmbito da educação é no artigo 206 da Constituição Federal – CF – de 1988, que se afirma o princípio da gestão democrática e é neste contexto de retorno a práticas mais democráticas, que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, foi elaborada e aprovada, assegurando o princípio democrático para a educação pública e a garantia de melhores

condições de trabalho e de valorização profissional, conforme prevê o artigo n. 67 da referida Lei, respaldado também pelo artigo 206 da CF/1988, quanto à valorização dos profissionais da educação escolar:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Todavia, sabe-se que o processo de democratização da gestão na escola pública e também da valorização profissional, implica na análise profunda de diferentes relações e organização do trabalho, bem como das tensões e conflitos, quando se trata de encaminhar ações voltadas à mediação do trabalho pedagógico e em especial, da hora-atividade, junto aos professores, de forma organizada, planejada, fundamentada e, sobretudo em condições adequadas de trabalho.

Neste sentido, o trabalho que o professor desenvolve fora de sala de aula é o maior condicionante na determinação do tempo que ele precisa para realizá-lo, entendendo que este é um dos aspectos fundamentais para a organização sistemática do trabalho pedagógico escolar, considerando suas diferentes demandas e sujeitos que as realizam.

Entre os documentos legais que se originam a partir do contexto da produção do texto, considerando o movimento de implantação das políticas educacionais e consequentemente da hora-atividade, destacamos a LDB n. 9394/96; a Lei Complementar 103/2004 – Plano de Carreira dos professores do Paraná; a Lei Estadual 13.807/2002 que institui a hora-atividade (20% da carga horária da jornada de trabalho) para todos os professores do Paraná; a Lei Estadual n. 32/1986 – RDT; a Lei Estadual n. 37/1987 – hora-atividade para o RDT; a Instrução normativa 02/2004-SEED/SUED, que orienta a realização da hora-atividade nas escolas da rede estadual do Paraná; Instrução normativa n. 11/2006- SEED/SUED, que estabelece critérios para distribuição da hora-atividade aos docentes na rede estadual do Paraná; as resoluções que orientaram a distribuição de aulas no período de 2002 a 2013 e as normativas mais recentes publicadas em 2013: Lei Complementar Estadual n. 02/2013 e Lei Complementar Estadual 155/2013 que ampliam a carga horária da hora-atividade na jornada de trabalho do professor para 33%. Também é importante citar o Parecer n. 18/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, o qual foi homologado recentemente.

Este é o aparato legal básico que circula no interior da escola, apesar das dúvidas dos docentes e pedagogos e que nos leva a definir nosso objeto de estudo e delimitar sua análise no que se refere à compreensão histórica da origem da hora-atividade no Paraná, no sentido de desvelar a lógica política inerente ao contexto histórico do período por nós delimitado para a pesquisa e que influenciou a forma como esta política educacional se materializa até os dias de hoje nas escolas da rede estadual de educação básica do Paraná.

Os resultados da análise da compreensão das escolas sobre a hora-atividade e os aportes teóricos e documentais, sistematizados a partir das análises dos materiais, e apresentados no decorrer desta dissertação, certamente contribuirão para alcançar a compreensão da hora-atividade de acordo com nossa problematização, a partir dos objetivos propostos.

Sendo assim, no capítulo 2, apresentamos uma revisão da literatura com base nas pesquisas já realizadas, de modo a buscar elementos que demonstrem o que já se discutiu sobre a hora-atividade e como podemos avançar nesta perspectiva de modo a ampliar nossa compreensão sobre o tema.

O capítulo 3 pretende, em uma retomada histórica das políticas educacionais no Brasil demonstrar em que contexto surgem as proposições e a definição da hora-atividade como política educacional, considerando sua implantação a partir da década de 1980.

No capítulo 4 procura-se destacar a relação Estado/Sindicato no Estado do Paraná, evidenciando os determinantes que condicionaram e ainda condicionam a implantação da hora-atividade, reconhecendo o direito dos professores quanto ao uso deste espaço-tempo de trabalho pedagógico.

## **2 DISCUTINDO A POLÍTICA DA HORA-ATIVIDADE: DAS PESQUISAS ACADÊMICAS ÀS FONTES PRIMÁRIAS**

O trabalho de levantamento das fontes que visou fundamentar esta dissertação não foi fácil, tendo em vista o risco de ir-se em uma direção oposta ao enfoque proposto, o de analisar a hora-atividade como política educacional e não apenas como uma prática pedagógica escolar ou como momento exclusivo de planejamento da aula ou ainda, como uma concessão de tempo remunerado ao trabalhador docente e ao seu plano de carreira.

Dentre as palavras-chave utilizadas para a busca destacamos: hora-atividade, hora trabalho pedagógico coletivo, hora de trabalho pedagógico, hora permanência, trabalho docente, planejamento, planejamento coletivo. As buscas revelaram que nos trabalhos resultantes de pesquisa acadêmica encontrados, poucos se referiam à hora-atividade, independentemente de sua nomenclatura, de forma mais específica e continham subsídios muito mais voltados à prática pedagógica do professor e/ou do pedagogo, tendo em vista, principalmente, as relações com a formação continuada, conforme demonstram as análises e conclusões de Ferraz (2001), Emilio (2001), Polizel (2003), Adams (2004), Meneguín (2005), Oliveira (2006), Cassalate (2007), Bueno (2007), Tessarin (2007), Fernandes (2007), Mariotini (2007), Czekalski (2008), Romano (2008), Mendes (2008), Carvalho (2008), Nadal (2008), Oliveira (2009) e Haddad (2012)

Justificamos também a nossa opção por concentrar nossas buscas, utilizando o termo hora-atividade, uma vez que é este o termo utilizado tanto na legislação do Estado do Paraná, como durante todo o processo de luta reivindicatória pela sua instituição e também por ser utilizado principalmente pela



CNTE no processo histórico de defesa e aprovação do Piso Salarial Nacional, o qual hoje se concretiza na atual Lei Federal n. 11.738/2008 que implanta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Mesmo nesta perspectiva, observamos que nos trabalhos encontrados a menção à hora-atividade, hora-permanência, hora de trabalho pedagógico coletivo ou similar, pouco se aproximava do que acreditamos ser o foco da nossa pesquisa: compreender o movimento histórico e político da implementação da política pública da hora-atividade a partir da abordagem da política educacional.

Desse modo, entendemos a importância de selecionar trabalhos entre artigos, dissertações e teses nos quais aparece o cerne do que já se pesquisou especificamente sobre hora-atividade até o momento, para que se avance na discussão. Também consideramos importante organizar estas referências de acordo com critérios de agrupamento que orientaram a análise desses textos, tais como: ano da publicação, estado da federação; instituição onde a pesquisa foi desenvolvida e aspectos convergentes e divergentes destes trabalhos, relativos à hora-atividade.

Reafirmamos a nossa opção de trabalhar com pesquisas que privilegiam a hora-atividade, pois, pretende-se construir um referencial que recupere o movimento histórico e político subjacente à constituição das políticas da hora-atividade sem desconsiderar os elementos da prática pedagógica e da formação continuada que a ela são relacionados, tendo em vista as condições concretas de viabilização de ações (no sentido de ir para além destes entraves históricos e políticos).

As informações oriundas de levantamento não acadêmico sobre o que pensam professores e pedagogos sobre a prática da hora-atividade na escola, apresentadas no início dessa dissertação devem ser vistas não somente como pontos de partida, mas, de ancoragem. O que a diferencia dos trabalhos acadêmicos analisados é a nossa intenção de buscar compreender o movimento histórico da construção da hora-atividade enquanto política educacional, voltada à valorização dos profissionais da educação que exercem a docência, vinculada às formas como professores e pedagogos a caracterizam e percebem suas formas de implantação.

Nesta perspectiva, buscou-se contextualizar a hora-atividade de modo a captar o seu nascedouro no âmbito da origem e do desenvolvimento das políticas educacionais para a escola pública no Brasil e no Paraná. O estudo da hora-atividade desde a sua fase mais embrionária, retrata as lutas dos professores por melhores condições de trabalho, o que se mantém em pauta até os dias atuais. Parte-se, portanto, do ano de 2001, analisando-se as dissertações de Ferraz (2001) e Emilio (2001), as quais apresentam resultados analíticos decorrentes das políticas educacionais no estado de São Paulo. Eles esclarecem que naquele estado a hora-atividade é conhecida como hora trabalho pedagógico coletivo – HTPC – e começou a ser implantada no ano de 1980 de forma parcial, em um processo longo e difícil, e só foi possível devido ao engajamento e mobilização da categoria dos professores, processo muito semelhante ao do estado do Paraná, a partir do ano de 1986, assim como, posteriormente ocorreu nos outros estados brasileiros (CZEKALSKI, 2008), o que pode explicar porque a produção acadêmica mais significativa se concentra no estado de São Paulo, como veremos a seguir, no quadro IX que apresenta artigos levantados a partir do

termo hora-atividade que foram produzidos em três estados brasileiros: São Paulo, Paraná e Mato Grosso.

Adams e Auth	2004	Mato Grosso	V ANPED SUL – Painei	Intencionalidades, resistências e desafios ao (re)significar a prática pedagógica
Bozzini e Oliveira	2006	São Paulo	Revista Logos	Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)
BERTUCCI	2008	Paraná	Educere PUC-PR	HTPCS, espaço de formação continuada e Profissionalização docente na escola construído em Conjunto com a equipe gestora
Neuhaus e Chiaratto	2010	São Paulo	Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente	Hora de trabalho pedagógico coletivo em busca da Qualidade na educação
Souza	2011	Paraná	UEPG 3º Congresso Internacional de Educação	As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e a formação contínua na escola pública atual

QUADRO IX– AGRUPAMENTO 1 – ARTIGOS CIENTÍFICOS

FONTE: ARTIGAS 2013

Adams e Auth (2004, p.13) destacam a necessidade da formação continuada, a partir da análise e ressignificação da prática pedagógica “mediante discussões no espaço e tempo da hora-atividade.” Estudo desenvolvido, em 2002 e 2003, em uma escola localizada em um município do Mato Grosso, no qual a organização da hora-atividade estava voltada à prática pedagógica. Nas entrevistas com professores, Adams e Auth (2004, p.13) enfocam “a intencionalidade concreta de desencadear sistematicamente a formação continuada no contexto escolar.” Esse processo de formação continuada, do qual 90% dos professores participaram, pelo menos duas vezes por semana, possibilitou participarem de discussões sobre sua prática e refletirem sobre os desafios presentes na realidade escolar. Apontam em seus resultados dificuldades como “resistência a mudanças por parte de alguns profissionais, não

participação e/ou comprometimento de outros, a falta de embasamento teórico da maioria” (ADAMS e AUTH, 2004, p.13), alertando entretanto, que isto não comprometeu a formação de um grupo de estudos na escola com encontros sistematicamente organizados e leituras específicas que auxiliaram sua participação efetiva na elaboração coletiva da proposta pedagógica da escola em que trabalhavam. A possibilidade de superar a forma burocrática e individualizada (correções de avaliações, preenchimento de registros dos diários de classe e preparação das aulas e estudos desarticulados em relação ao coletivo da escola) mostrou-se possível.

As iniciativas descritas por Adam e Auth, em relação à formação continuada são pertinentes e expressam o que a legislação relativa à hora-atividade (que não é muito diferente nos estados brasileiros) prevê em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelos professores, bem como à jornada de trabalho e percentual de horas-atividade. Concordamos com as autoras quanto ao necessário envolvimento e compromisso dos professores na elaboração coletiva do projeto da escola, e que a natureza da hora atividade pode se constituir em espaço/tempo privilegiado para esse fim. Afinal de contas ao fazer parte da rotina escolar, torna-se momento específico para que o professor desenvolva atividades inerentes à função pedagógica docente, no sentido de superar a dimensão burocrática em favor da dimensão efetivamente pedagógica.

Bozinni e Oliveira (2006) analisaram, em seis (6) escolas estaduais paulistas, as representações dos docentes em relação ao trabalho realizado nas HTPC, com base em encontros na escola, nos quais os docentes buscaram compreender “seu papel na formação continuada de professores, na construção dos projetos pedagógicos e na construção da autonomia da escola diante das

políticas públicas estaduais.” (BOZZINI e OLIVEIRA, 2006, p.36). Foram considerados seis (6) indicadores que nortearam o trabalho: a organização dos horários; os assuntos abordados/selecionados; a coordenação e a organização dos trabalhos na HTPC; como era a dinâmica destes encontros e a participação dos professores; como era a avaliação do trabalho; e qual a função da HTPC na escola. As conclusões das autoras indicam que a

variedade de assuntos tratados, especificidades das reuniões em cada escola, bem como possibilidades e dificuldades de se utilizar esse espaço como um local de formação continuada, apontam ainda a necessidade das Secretarias de Educação programarem os tempos necessários para a formação dos professores e para a construção do espaço coletivo escolar. (BOZZINI e OLIVEIRA, 2006, P.36)

Entendemos que estas dificuldades efetivamente limitam as possibilidades para a formação continuada durante a hora-atividade e consequentemente a construção da autonomia docente.

Bertucci (2008) reafirma que os docentes têm necessidade constante de aperfeiçoamento, ao analisar a experiência de (re)organização dos espaços de trabalho que reuniu professores e a equipe de gestores de uma escola, no sentido de “discutir, refletir, estudar e analisar suas práticas e concepções sobre os conceitos matemáticos e seu ensino nas séries iniciais, visando o desenvolvimento profissional.” (BERTUCCI, 2008, p.11) Os profissionais envolvidos (docentes, pedagogos e direção escolar) realizaram um trabalho colaborativo, consubstanciado por um grupo de estudos na HTPC. Como resultado a autora destaca que o envolvimento dos docentes da área de matemática, das séries finais e iniciais, mediado pela equipe gestora e pelas discussões coletivas, “potencializou os estudos, aproximando esta ação do

modelo construtivo de formação continuada [bem como] da profissionalização docente, especialmente dos que atuam nas séries iniciais.” (BERTUCCI, 2008, P.11). Ressalta que é importante mobilizar o debate sobre os espaços onde a formação continuada dos docentes deve ocorrer, entendendo que a escola é um “locus” privilegiado para este processo. Conclui ser necessário debater as contribuições e o papel da equipe de direção e pedagógica das escolas no processo de profissionalização docente, bem como demonstrar melhores formas de se aproveitar os espaços inerentes à jornada de trabalho, entre os quais a hora-atividade.

Neuhaus e Chiaratto (2010) focalizaram a importância e a necessidade do desenvolvimento de estudos e discussões dos professores com vistas a uma formação continuada em um horário semanal, na própria escola, o qual já está previsto na legislação que regulamenta a HTPC e revelam a forma, em seu entender equivocada, do uso desse horário para tarefas da rotina pedagógica.

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo ou HTPC muitas vezes, é confundido, com um momento para colocar as correções em dia, escrever relatórios, enfim, atividades que podem ser feitas neste horário também, desde que o objetivo maior não seja ignorado: estudo, formação continuada, conhecimento das teorias da educação, busca coletiva para dificuldades em sala embasados em autores e troca de experiências. É a busca pela qualidade na educação de forma consciente. (NEUHAUS E CHIARATTO, 2010, p. 16)

Discordamos dessa ideia sobre a confusão dos professores quanto ao trabalho que deve ser realizado na hora-atividade, pois as atividades acima mencionadas, fazem parte do trabalho diário do professor e precisam ser desenvolvidas na mesma medida, evitando-se a sua burocratização ou o esvaziamento da prática pedagógica efetiva. Isso, de certa forma, parece contraditório com a ênfase que as autoras atribuem ao papel do Coordenador

Pedagógico como o responsável pela formação neste tempo/espço, no sentido de planejar, efetivar e acompanhar ações que orientam a prática pedagógica consubstanciada no plano de trabalho docente e no trabalho educativo didático em sala de aula. Para as autoras caberia ao Coordenador Pedagógico incentivar, facilitar e colaborar com os professores, visando realizar um trabalho de excelência, bem como potencializar a interação entre professor e aluno. Concluem que a existência de um espaço/tempo escolar, como por exemplo o da hora atividade possibilitaria a seguinte recomendação: “Cabe às instituições onde se prioriza a qualidade na educação, oferecer esta formação em serviço dentro das próprias escolas.” (NEUHAUS E CHIARATTO, 2010, p. 6)

Na direção já apontada, outra fonte que utilizamos para caracterizar conceitualmente o objeto em estudo foi o banco de teses e dissertações da CAPES, do qual foram selecionados 17 trabalhos: 16 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, realizadas em diferentes estados, conforme o quadro I que será apresentado como síntese ao final das considerações preliminares sobre estes trabalhos e que serão apresentadas a seguir.

As linhas de Pesquisa, nas quais os trabalhos foram desenvolvidos são um dado importante. Nas linhas especificamente voltadas às políticas públicas temos sete (7) trabalhos; nas linhas que se referem à formação de docentes são cinco (5) trabalhos; nas linhas voltadas às práticas pedagógicas ou escolares, currículo, desenvolvimento e linguagem também são sete (7) trabalhos. Quanto aos dados referentes às instituições, eles nos indicam o grau de disseminação no meio acadêmico, do interesse por esse tema de pesquisa.

O quadro X demonstra ainda, que, entre os dezoito (18) trabalhos selecionados quatorze (14) são do estado de São Paulo, dois (2) do Paraná, um (1) do Rio Grande do Sul e um (1) do Distrito Federal.

	Ano	Estado	Instituição	Linha de pesquisa
Ferraz	2001	SP	UNICAMP <sup>12</sup>	Políticas Públicas e Educação
Emilio	2001	SP	PUC - SP <sup>13</sup>	Desenvolvimento e Aprendizagem
Polizel	2003	SP	UNESP-Pr. Prudente <sup>14</sup>	Políticas Públicas
Adams	2004	RS	UNIJUI <sup>15</sup>	Educação e Conhecimento em Áreas Específicas do Saber
Meneguim	2005	SP	UCS <sup>16</sup>	Formação do Educador – dimensão político-pedagógica
Oliveira	2006	SP	PUC-SP	Linguagem e Educação
Cassalate	2007	SP	UNOESTE <sup>17</sup>	Contexto Escolar e Trabalho Docente
Bueno	2007	SP	UNESP-Araraquara	Política e Gestão Educacional
Tessarín	2007	SP	UFSCAR <sup>18</sup>	Estado, Políticas e Gestão Educacional
Fernandes	2007	DF	UNB <sup>19</sup>	Formação Docente, Currículo e Avaliação
Czekalski	2008	PR	UEL <sup>20</sup>	Políticas Educacionais
Mariotini	2007	SP	CUML <sup>21</sup>	Currículo Cultura e Práticas Escolares
Romano	2008	SP	PUC – SP	Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem
Mendes	2008	SP	UNESP-Presidente Prudente	Políticas Públicas
Carvalho	2008	SP	UCDB <sup>22</sup>	Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente
Nadal	2008	SP	PUC-SP	Formação de Educadores
Oliveira	2009	SP	UCS	Formação e Profissionalização Docente
Haddad	2012	PR	UTP <sup>23</sup>	Políticas Públicas e Gestão

QUADRO X – AGRUPAMENTO 1 – IDENTIFICAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E INSTITUCIONAL  
FONTE: ARTIGAS (2013)

A dissertação de Ferraz (2001), na linha de pesquisa Políticas Públicas e Educação, defendida na UNICAMP “consiste num estudo do processo de implementação das políticas de educação continuada desenvolvidas na

<sup>12</sup> Universidade Estadual de Campinas

<sup>13</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

<sup>14</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita

<sup>15</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

<sup>16</sup> Universidade Católica de Santos

<sup>17</sup> Universidade do Oeste Paulista

<sup>18</sup> Universidade Federal de São Carlos

<sup>19</sup> Universidade de Brasília

<sup>20</sup> Universidade Estadual de Londrina

<sup>21</sup> Centro Universitário Moura Lacerda

<sup>22</sup> Universidade Católica Dom Bosco

<sup>23</sup> Universidade Tuiuti do Paraná



Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1983 a 1996.” (FERRAZ, 2001, p. 9).

Na pesquisa enfocou-se a política de formação docente no espaço da HTPC e a forma como ações foram implementadas neste espaço/tempo escolar, tendo em vista as implicações das políticas educacionais e as transições administrativas, ocorridas na época, e a forma como “afetaram a implementação das modalidades de formação e se as tendências teóricas produzidas, ao longo dos anos, sobre política de formação docente em serviço, foram incorporadas às práticas desenvolvidas.” (FERRAZ, 2001, p.9)

Emílio (2001) apresenta pesquisa realizada na linha Desenvolvimento e Aprendizagem da PUC-SP – objetivando “verificar se os professores percebem as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como um espaço de aprendizagem profissional importante para que se construa, em sala de aula, a cultura do sucesso.” (EMÍLIO, 2001, p. 10).

Ao final de sua pesquisa a autora conclui que os docentes ainda não se apropriaram da importância do espaço e do tempo fora de sala de aula, pois não reconhecem o valor do seu impacto na sua prática pedagógica. Sugere ainda, a necessidade, por parte da gestão da escola, de alterações quanto à organização do trabalho pedagógico nas reuniões de HTPC, no sentido de contribuir com o processo de formação contínua do professor.

Observa-se que a discussão da hora-atividade, colocada na pauta da pesquisa acadêmica começa a apontar diretamente a questão da formação continuada. O que pode ser observado também em Polizel (2003), produzido na UNESP-Araraquara, na linha de Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, percebe-se a mesma convergência. Ela analisa o

trabalho do(a) Professor/a Coordenador/a “sobre as suas práticas pedagógicas, tendo como contexto a política educacional implantada no Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2002.” (POLIZEL, 2003, p. 10)

Sua pesquisa tomou como referência principal documentos oficiais de forma a destacar “o percurso político-legal que permitiu a presença do/a Professor/a Coordenador/a nas escolas estaduais e de identificar os eixos norteadores das diretrizes para a educação paulista, bem como, a buscar elementos teóricos para compreender as influências do paradigma neoliberal de Estado e as determinações do Banco Mundial na composição do cenário político educacional brasileiro.” (POLIZEL, 2003, p. 10) Neste processo investigativo desvelou aspectos da organização do trabalho pedagógico e da prática dos sujeitos participantes da pesquisa, professores e coordenadores pedagógicos, e o modo como organizavam as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, entre outras ações escolares. Sua pesquisa revelou a precariedade das condições de trabalho destes profissionais e como são “afetadas por múltiplos determinantes, entre eles, a forma de avaliação anual desses agentes educacionais.” (POLIZEL, 2003, p. 10)

Em outra instituição, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na linha de Educação e Conhecimento em Áreas Específicas do Saber que visa discutir a formação docente, ADAMS (2004) investiga a possibilidade de viabilizar a Formação Continuada no mesmo espaço em que ocorre a prática educativa escolar tendo como pressuposto a viabilidade de “significar a prática pedagógica a partir de discussões coletivas no espaço da hora-atividade, momento em que o professor teria a possibilidade de discutir com os demais o seu fazer pedagógico.” (ADAMS, 2004, p. 12).

Dentre suas conclusões, Adams afirma que, no universo pesquisado, há professores que já demonstram sua compreensão sobre a necessidade de (re)significar a hora-atividade. Em decorrência disso, boa parte dos professores já compreende que a (re) significação da hora-atividade, necessariamente deve articular-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, para que a formação continuada neste espaço/tempo escolar se transforme em uma possibilidade real.

A pesquisa de Meneguim (2005), da mesma forma que as anteriores, analisa a hora-atividade a partir do processo de formação continuada. Meneguim desenvolveu seu trabalho na linha de pesquisa Formação do Educador: dimensão político-pedagógica, da Universidade Católica de Santos, tendo como finalidade “reconhecer as possibilidades e/ou limites da Escola ser lócus de formação contínua, [considerando] as HTPCs um espaço institucionalizado com um tempo destinado à formação docente”. Há que se destacar que no período em que Meneguim desenvolve sua pesquisa a Hora-atividade já era uma realidade consolidada no estado de São Paulo, senão na ação prática, ao menos concedida a todos os professores em 20% da carga horária da jornada de trabalho.

Em sua análise, Meneguim (2005) explicita diferentes aspectos, tais como, os fatores interpessoais referentes aos grupos observados e que são condicionantes das relações que se estabelecem durante o trabalho neste espaço. Ao tomar o PPP como referência para análise do campo empírico, Meneguim (2005) dá destaque à “Gestão Escolar como elemento potencializador das HTPCs e estas como dinamizadoras do PPP.” Nas conclusões de seu estudo, aponta limites relacionados a fatores intra-escolares e variáveis do sistema sócio-político-educacional; evidencia que as possibilidades de reunir o coletivo de professores nas HTPC ainda são insuficientes diante das inúmeras questões que

fazem parte do processo de Formação Contínua. Conclui, afirmando ter se surpreendido com as expectativas dos professores, os quais revelaram que mantêm esperança e crença nas atividades das HTPC, almejando possibilidades de mudanças e transformações da organização do trabalho pedagógico. (MENEQUIM, 2005)

Com base na teoria sócio-histórico-cultural, Oliveira (2006), defende sua dissertação na PUC-SP na linha de pesquisa Linguagem e Educação, com estudo voltado ao desenvolvimento de ações formativas no espaço da HTPC. Em sua análise conclui que é na hora de trabalho pedagógico coletivo que os professores podem construir novos significados e novas práticas inerentes ao seu trabalho e enfatiza o papel do Coordenador Pedagógico “como mediador no processo de formação contínua de professores” o qual deve acontecer necessariamente na escola. (Oliveira, 2006)

Cassalate (2007) lança mão da metodologia de estudo de caso, analisando em uma escola estadual do interior de São Paulo o papel do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes. Sua dissertação foi realizada na linha de pesquisa Contexto Escolar e Trabalho Docente da Universidade do Oeste Paulista, na qual foca o trabalho coletivo desenvolvido nas HTPC – como espaço de formação continuada docente. (CASSALATE, 2007)

Tessarín (2007) delinea sua pesquisa focando o papel do diretor escolar como “articulador do conhecimento”, o qual utiliza o PPP como principal instrumento de formação dos professores no cotidiano escolar (TESSARIN, 2007). Ela desenvolve sua pesquisa na Universidade Federal de São Carlos, na linha Estado, Políticas e Gestão Educacional tendo como objetivo refletir sobre a forma como o diretor da escola pode “organizar o espaço escolar e os tempos

destinados à formação, discussões e troca de experiências, como o H.A.C. (horário de atividade coletiva) e os conselhos de classe e série, para gestão de conhecimento e formação docente.” (TESSARIN, 2007)

Tessarin (2007) utiliza também o estudo de caso e analisa o rendimento escolar dos alunos descrito nas atas de conselho de classe, além de documentos e fatos ocorridos em uma escola durante o tempo da pesquisa de campo. Isto lhe permitiu aprofundar seu estudo “em função dos espaços de formação como as horas de atividades coletiva, reflexões dos quatro conselhos de classe e série, análise das atas desses conselhos.” Suas inferências posicionaram o professor “como objeto e sujeito da sua formação”, atribuindo-lhe três competências: “o saber relacionar e saber relacionar-se, o saber organizar e saber organizar-se e o saber analisar e analisar-se, tendo o diretor de escola efetivamente de papel fundamental neste processo.” (TESSARIN, 2007)

Seguindo uma linha de pesquisa semelhante à de Tessarin, na linha de Política e Gestão Educacional da UNESP-Araraquara, BUENO (2007), desenvolve sua pesquisa de modo a identificar, em Centros de Educação Infantil municipais, “quais são os espaços de formação oferecidos para os profissionais dos centros de educação infantil, buscando entender de que forma esse trabalho tem sido realizado, através da metodologia, do conteúdo e da visão dos profissionais em relação as ações desenvolvidas.” (BUENO 2007). A HTPC tornou-se assim seu objeto de estudo tendo como sujeitos de pesquisa coordenadores pedagógicos, professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil.

Os resultados de Bueno apontam algo para a responsabilidade do órgão gestor da educação municipal quanto aos processos formativos e resultados destes, destacando a necessidade de preparo destes gestores e técnicos “para

atuarem como formadores de suas equipes, pois é imprescindível que primeiro as concepções dos dirigentes sejam renovadas, para que então possa haver exigências dos profissionais que lidam diretamente com as crianças.” (BUENO, 2007). Observa-se aqui um avanço ao se atribuir a responsabilidade pela formação continuada ao poder público antes de se exigir que os profissionais da escola deem conta de sua própria formação e sejam responsabilizados por isso.

Na UNESP-Presidente Prudente, Mendes (2008), defende sua dissertação na linha de pesquisa em Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores tendo como objetivo analisar e compreender as representações sociais construídas pelos professores. (MENDES, 2008) Dentre os resultados revelou-se a insatisfação dos docentes, os quais referiram-se à HTPC como “Hora de tempo perdido coletivamente<sup>24</sup>”, destacando que a forma como este espaço se organiza deixa a desejar e pouco contribui para atingir os objetivos propostos: alterações significativas na organização e na prática pedagógica e impactos mais expressivos no rendimento escolar dos alunos. Este estudo apresenta as seguintes indicações:

[...] é urgente discutir no âmbito da Rede Pública a literatura que trata das diversas modalidades e tipos de formação, bem como aliar esse conhecimento ao plano de carreira do magistério de Presidente Prudente onde a HTPC não é citada como aperfeiçoamento e capacitação do magistério; assegurar espaços de estudos que ajudem a esclarecer aos profissionais da educação a proposta de formação centrada na escola e a forma como pode ser conduzida de modo a favorecer a formação do professor crítico-reflexivo como as propostas de desenvolvimento baseadas na reflexão, no apoio profissional mútuo; efetivar uma gestão democrática onde as decisões sejam compartilhadas entre todos os sujeitos do processo tendo em vista a aprendizagem dos alunos; repensar a tradicional divisão do administrativo e pedagógico para que escola e sistema educativo não tenham políticas e ações fragmentadas; reforçar a posição de peça-chave do Orientador Pedagógico na formação centrada na escola, revendo a forma de provimento do cargo; e finalmente, reorganizar o tempo da HTPC reforçando seu caráter de

---

<sup>24</sup> O título da dissertação de Mendes (2008) é HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente

formação evitando que os professores sejam sobrecarregados com atividades burocráticas. (MENDES, 2008, p. 7)

As indicações de Mendes (2008) demonstram um grau mais expressivo de avanço na compreensão dos limites da escola e a responsabilidade do Estado para assegurar as condições necessárias ao trabalho docente e às equipes pedagógicas se desenvolva respaldado por meio de políticas públicas e processos formativos com base em uma concepção mais crítica, ou seja, mais consistente quanto a fundamentos teóricos. Contemplam também contemplam também, discussões do movimento nacional em defesa do aumento da carga horária da hora-atividade, tendo em vista o Piso Salarial Nacional unificado. Pode parecer que o trocadilho utilizado pelos professores indique sua rejeição à hora-atividade ou ao aumento do tempo fora de sala de aula, mas, conforme Mendes é justamente o contrário: eles têm claro quem deve ser responsável por determinadas demandas que não cabe à escola resolver.

Romano em 2008, na linha de pesquisa de Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem, analisa a elaboração de um plano de ensino que contou com a participação dos professores de matemática da 4ª série do ensino fundamental de uma escola em São Paulo. Em suas conclusões destaca que os professores atribuem ao diretor da escola um papel central no processo educativo escolar devido à sua “atuação efetiva na execução conjunta do projeto pedagógico da escola.” (ROMANO, 2008). Assim como Tessarin (2007), toma resultados da avaliação de desempenho dos alunos no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2005, para análise juntamente com os professores em suas HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), de

modo a possibilitar “condições para o aperfeiçoamento da prática docente, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos, tanto no que diz respeito a superar as dificuldades apresentadas, como desenvolver competências básicas necessárias ao cidadão para a vida em sociedade.” (ROMANO, 2008)

Estas afirmações de Romano expressam muito claramente o impacto que os resultados das avaliações externas têm no âmbito da docência que levam os profissionais da educação a assumirem por completo as responsabilidades quanto à sua formação e quanto aos resultados obtidos pelos alunos no testes de proficiência.

A partir de dados sobre a realidade da escola e reflexões sobre ela, foi elaborado de um Plano de Ensino com a participação efetiva da diretora de escola e da coordenadora pedagógica, enriquecido por meio do processo de formação continuada com a participação efetiva dos professores. Verifica que os alunos conseguiram rendimento acima daquele anterior ao projeto. Conclui em relação à HTPC que “quando utilizada como espaço para a formação continuada, contribui para a concretização do trabalho coletivo, com o aperfeiçoamento da prática dos professores, troca de experiências, atualização, crescimento profissional e para o fortalecimento da equipe da escola.” (ROMANO, 2008)

Observa-se que à medida que se avança no estudo da hora-atividade, as pesquisas indicam que a ela podem ser vinculadas questões candentes, como a gestão democrática, a formação de professores e a avaliação de desempenho, que vêm sendo amplamente discutidos nestas duas primeiras décadas do século XXI.

O estudo de CARVALHO (2008), realizado na Universidade Católica Dom Bosco na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas relações com a



Formação Docente” abordou o processo de aquisição de saberes profissionais por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Nova Andradina – MS. Nele são destacadas as estratégias que os docentes utilizam para promover sua autoformação e, em suas conclusões, afirma-se que: “o estudo evidenciou que as professoras das escolas investigadas construíram novos saberes profissionais no exercício da docência. Esse processo aconteceu de forma mais individual. [...] Isto demonstra que este processo se dá de forma pessoal, na qual cada professor constrói seus saberes conforme suas necessidades, considerando, porém, o contexto em que a escola está inserida.” (CARVALHO, 2008, p. 8)

Nele, são apontadas diferenças entre as escolas pesquisadas quanto à organização da hora-atividade,

segundo as professoras, nas escolas investigadas, há diferentes maneiras de favorecer a construção de saberes: na escola A há um trabalho direcionado por parte da coordenação pedagógica como a hora-atividade integrada com as professoras das mesmas séries, enquanto que na escola B a formação em serviço é mais institucionalizada por meio de sessões de estudo com as professoras. Mesmo apresentando formas diferenciadas de formação em serviço, tais ações convergem para objetivos semelhantes: a construção de saberes docentes. Considerando os resultados do presente estudo, percebe-se a importância de investir na incrementação de formas de capacitação e/ou formação em serviço que favoreçam a tanto a troca de experiências quanto a reflexão dos professores acerca dos saberes que constroem em seu trabalho e das condições que favorecem essa construção. (CARVALHO, 2008, p. 8)

Na mesma direção seguiu o trabalho desenvolvido por Oliveira (2009) na Universidade Católica de Santos, na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente ao buscar compreender “como ocorre a constituição profissional para o trabalho docente do professor iniciante de matemática na interface entre os conhecimentos oriundos da formação inicial mediados pela

formação continuada (prática docente, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, órgãos colegiados entre outros)”. (OLIVEIRA, 2009, p. 10) E mais especificamente “como a formação inicial do professor de matemática pode contribuir de forma mais eficaz para uma docência profissional do professor iniciante”, investigando “as possíveis contribuições da formação continuada para uma docência profissional mais eficiente.” (OLIVEIRA, 2009, p.10)

Oliveira (2009) traz alguns elementos para ilustrar suas conclusões ao partir

do pressuposto que o professor constitui-se um profissional ao orientar sua prática por meio da ação-avaliação-reflexão-refação (sic), fundamentado no empirismo mais do que pelo referencial teórico-acadêmico e metodologias de ensino presentes na formação inicial; que a formação teórico-acadêmica associada à prática de estágios curriculares não é suficiente para a construção da prática profissional; que o professor é sujeito, autor, construtor e protagonista de sua prática profissional rumo à autonomia emancipatória.” (OLIVEIRA, 2009, p.10)

A importância da formação inicial, bem como, do estágio supervisionado na profissionalização do professor, é neste trabalho destacada, mas, por outro lado reforça-se que é na escola que o trabalho do professor se aperfeiçoa, tendo em vista

a participação solidária e muitas vezes orientadora dos pares, o relacionamento com a equipe gestora, a participação em reuniões de colegiado escolar, em particular as reuniões de trabalho pedagógico coletivo (horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC's na rede pública estadual) e suas ações nesta fase da carreira docente quanto aos atos de planejar as aulas, executá-las e avaliar a aprendizagem dos alunos entre outros aspectos.(OLIVEIRA, 2009, p.16)

Indicações importantes de como os docentes iniciantes na prática pedagógica do ensino da matemática vão se profissionalizando para o trabalho docente.

Apoiados em outros estudos decorrentes de programas de pesquisas em desenvolvimento, como os da REDESTRADO<sup>25</sup>, consideramos importante neste momento destacar alguns pontos cruciais dessa investigação e que estão relacionados a temas que tem sido objeto das reformas educacionais em andamento em que

a escola passa a condição de núcleo do sistema, desenvolvendo capacidades de se auto-promover e diferenciar-se. Essas reformas têm resultado em reestruturação do trabalho pedagógico, proveniente da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário, maior a responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 6)<sup>26</sup>

O trabalho de Mariotini (2007), realizado no Centro Universitário Moura Lacerda, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Práticas Escolares, sobre a influência dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) “na formação continuada de professores iniciantes com o objetivo de identificar as contribuições desses professores no processo de dinamização do HTPC e na promoção de práticas reflexivas, além de analisar em que medida esse espaço de tempo coletivo contribui para a formação continuada de professores iniciantes.” (MARIOTINI, 2007, p.7). Embora seus resultados não se diferenciem muito dos de Oliveira (2009), alerta para o fato de que, apesar da HTPC ser um espaço potencializador da formação continuada e da prática pedagógica, os docentes iniciantes, recém formados, não tiveram a mesma resposta que os mais experientes, concluindo com as seguinte afirmação:

---

<sup>25</sup> Rede Latino Americana de Estudos Sobre Trabalho Docente.

<sup>26</sup> VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008.

A insegurança desses profissionais, que aguardavam os encaminhamentos dos professores mais experientes e da direção para a tomada de decisões e a busca constante do apoio e da troca de experiências naquele espaço, o que talvez possa ser explicado pelo fato da amostra da presente pesquisa ter analisado apontamentos de professores iniciantes na carreira profissional, mas formados nas décadas de 1980 e 1990, quando ainda não era sistematizada, no currículo para formação de professores a teoria sobre professor reflexivo e práticas reflexivas. A presente pesquisa sinalizou uma necessidade de rever os atuais cursos de formação, tanto inicial como continuada, incluindo as práticas pedagógicas, hoje contempladas no currículo de formação docente em nível superior, visando uma maior preparação dos neodocentes. (MARIOTINI, 2007, p. 7)

Os resultados de Oliveira et al (2012), mesmo não tendo como objeto de estudo especificamente a hora-atividade, são aqui tomados no sentido de melhor contextualizar a discussão em torno do trabalho docente e da formação docente a qual redundará na “definição do perfil de professor/educador que se almeja e dos desafios para a formação do educador/professor que se espera.” (OLIVEIRA et al, 2012, p. 2) Entendendo-se serem estes objetivos afetos à questão do que é possível realizar no espaço/tempo da hora-atividade. Em síntese tais estudos sobre as condições em que o trabalho docente ocorre remetem a questão da hora-atividade ao afirmarem que:

Nos anos 90 a discussão sobre a formação do professor reflexivo tomou grande parte do cenário. Esses estudos embora tragam grande contribuição à área de estudo, aqui definida como trabalho docente, revelam um tratamento circunstanciado e delimitado à formação do profissional que exerce o trabalho na escola, deixando de abordar, muitas vezes, as condições em que este trabalho ocorre. A referência ao trabalho do professor como ponto de partida da discussão sobre as demandas apresentadas à formação docente circunscrevem-se, na maioria dos casos, ao relato de professores acerca do cotidiano do seu trabalho. Tais estudos não conseguem refletir, mesmo porque não se propõem, as condições efetivas em que se realiza o trabalho na escola. A descrição da atividade do professor, do fazer em sala de aula, da realidade concreta do dia-a-dia da escola, são questões que exigem outras abordagens. (OLIVEIRA et al, 2012, p.2)

Fernandes (2007) tendo optado pela linha de pesquisa Formação Docente, Currículo e Avaliação, da UNB, analisa as repercussões que o espaço-

tempo da coordenação pedagógica produz no processo de educação continuada e no trabalho docente de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. (FERNANDES, 2007)

Seu estudo pautou-se em três eixos distintos: a educação continuada, o trabalho docente e a coordenação pedagógica. Fernandes (2007, p. 9) destaca a necessidade de “constituição da Coordenação Pedagógica como espaço e tempo de educação continuada em serviço e trabalho docente coletivo.” A autora refere-se à coordenação pedagógica como um espaço/tempo, mas o que se observa em sua análise é que este espaço/tempo caracteriza-se a partir dos diferentes espaços e tempos nos quais o trabalho pedagógico se organiza, como por exemplo na hora-atividade enquanto espaço de interlocução entre a coordenação pedagógica e os docentes. Apoiada nos avanços e nas tensões observadas junto ao coletivo de professores identifica que os momentos de estudo e trabalho coletivo, propiciados pela hora-atividade, possibilitam o compartilhamento das aulas e encontros intersséries. Destaca “fragilidades no aprofundamento teórico-prático dos docentes, descontinuidade dos estudos, espaço físico inadequado e dificuldades com a construção do projeto político-pedagógico.” e almeja que “as reflexões e sinalizações desta pesquisa pretendem contribuir para o engajamento de todos na constituição da coordenação pedagógica como espaço e tempo.” (FERNANDES, 2007, p.9).

Quanto a este “engajamento” de todos é preciso cuidado para evitar a intensificação do trabalho docente, pois, segundo Oliveira (2008, p.14),

Diante das inúmeras tarefas impostas às escolas pelos atuais processos descentralizadores os professores se vêem face a uma situação onde não há tempo para se problematizar o que se está sendo produzido e nem a forma como está sendo produzido. Existe tanta coisa a fazer que

simplesmente cumprir o que é especificado exige quase todos os esforços do professor, executando uma intensa quantidade de tarefas que na maior parte das vezes não foi elaborado ou decidido por ele, não existindo tempo para se parar para pensar e discutir sobre essas tarefas.

A tese desenvolvida por Nadal (2008), na PUC-SP, linha de pesquisa Formação de Educadores, tem como campo empírico escolas da rede pública estadual do Paraná – Ponta Grossa. Em seu estudo focalizou a cultura escolar pela via da articulação entre as perspectivas institucional e cultural, por elas configurada como realidade dialética e em constante movimento devido às suas múltiplas dimensões. (NADAL, 2008) Sua tese volta-se à análise e desvelamento da cultura escolar, no sentido de formular propostas que contribuam com a tematização e transformação da cultura existente, aproximando-a dos atuais desafios da educação na atualidade. Considera, em sua análise, todos os espaços e tempos de reunião do coletivo escolar e acompanha professores e gestores (diretores e pedagogos) da escola, principalmente na hora-atividade. Ela analisa não só documentos da escola – projetos pedagógicos e atas de conselho de classe – como também documentos que denominou “políticos”, emanados pela Secretaria de Estado da Educação, no sentido de orientar e institucionalizar o trabalho escolar. Desvela um dado importante, mas não menos conhecido na nossa prática de educadores, de que as escolas, apesar das prescrições oriundas da sua mantenedora, criam mecanismos próprios em suas formas de organizar a gestão do trabalho pedagógico, desenvolvendo estilos particulares de se relacionar com os resultados de suas ações e questões cotidianas. Observa ainda, que “esses mecanismos têm levado as escolas a se manterem relativamente fechadas em relação ao contexto social e às mudanças que elas mesmas reconhecem necessárias em sua comunidade local, bem como a

utilizarem estratégias para resolução de problemas e modalidades de comunicação que dificultam seu autoconhecimento, reflexão sobre sua prática e, conseqüentemente, transformação.” (NADAL, 2008, p.8)

Com base em referenciais teóricos no campo institucional (Foucault (1979, 1987 e 1996); Castoriadis (1982) Lourau (1996)), no campo organizacional (Ball); no campo da teoria da cultura (Wilians (1979, 1986 e 2002)); e no campo da cultura escolar (Viñao Frago (1995, 1998 e 2005)), Nadal (2008, p.10) afirma que assim se explica “a não consolidação dos movimentos instituintes “micro” e a manutenção da uma tradição funcionalista e burocrática na gestão do trabalho pedagógico. Essa tradição assume uma posição ativa, agindo como uma espécie de “meso-micropolítica” da escola, desencadeada quiçá para evitar mudanças e/ou para se proteger.” Ao concluir sua pesquisa Nadal entende que aspectos como: condições de trabalho, cultura docente, estrutura e organização do tempo e dos espaços escolares instituídos por políticas públicas e naturalizadas nas escolas, bem como a oferta de uma sólida formação continuada, ainda representam limites à construção de sentidos para a prática pedagógica na perspectiva epistemológica e, portanto são impeditivos da transformação emancipatória da instituição escolar.

As reflexões de Nadal (2007) representam um contraponto às pesquisas apresentadas, principalmente no que se refere à “oferta” de formação continuada mais sólida, colocando na vitrine o papel do Estado e da mantenedora da rede estadual de educação básica. Também ao mencionar a meso-micropolítica da escola, a qual em nosso entender mais se protege do que renega as prescrições instituídas, traz à tona um “mecanismo de defesa” utilizado pelos docentes e equipes pedagógicas e gestoras, o qual tão somente visa viabilizar o trabalho

escolar diário, nas condições vigentes que impedem os avanços e transformações. Entendemos ser necessário esclarecer que não podemos cair na mazela de responsabilização apenas dos sujeitos que trabalham na escola, sem uma devida e aprofundada análise na perspectiva da política educacional e dos intervenientes históricos e econômicos que se expressam na gestão escolar e nas práticas docentes.

Muitas das contribuições de Nadal vêm ao encontro dos objetivos da nossa pesquisa, principalmente no que se refere ao papel do Estado e das entidades mantenedoras da Educação Básica.

Deixamos propositalmente para o final os dois trabalhos realizados por pesquisadoras paranaenses, Czekalski (2008), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na Linha de Pesquisa “Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação” e Haddad (2012), na linha de “Políticas Públicas e Gestão”, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Assim o fizemos, pois foi a partir dos importantes elementos da história da hora-atividade no Paraná, neles contidos e que entendemos se constituírem em um ponto de partida para estudar a hora-atividade, delimitamos nossa intenção de compreender o movimento da política educacional que a instituiu e que ainda carece de plenitude no que diz respeito à institucionalização de ampliação da carga horária prevista na legislação anterior, em cumprimento à Lei do Piso Salarial aprovada em 2008, praticamente ignorada pelo poder público. De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE –,

Uma das principais lutas dos trabalhadores da educação brasileira, a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei 11.738/08), ainda não é respeitada por 10 estados brasileiros. E outros 11 estados não cumprem integralmente a lei, o que inclui a



hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor, conforme aprovado pelo Supremo Tribunal Federal em 2011.

[...] **Relação de estados: Não pagam o piso:** Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Sergipe. **Não cumprem a lei na íntegra:** Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Tocantins. **Cumprem a lei na totalidade:** Acre, Amazonas, Distrito Federal, Mato Grosso e Rondônia. **Não informado:** Rio de Janeiro (Site CNTE, 2012)

Neste trabalho em que analisamos as questões relativas ao Estado, consideramos que não estamos analisando o movimento político partidário que leva os governantes a tomar decisões como as até aqui descritas. Não cabendo a discussão do mérito que levou os governos dos estados citados pela CNTE a contestar a Lei do Piso. É importante destacar que estes movimentos têm a ver com as relações que ocorrem no plano do contexto das influências e da produção dos textos, no qual se dão os embates e onde se pode observar a estreita relação entre os posicionamentos ideológicos e os políticos.

Nesta perspectiva e sob a pressão do movimento sindical – APP Sindicato, CNTE, entre outras instituições sindicais e da sociedade civil organizada, e mais o peso da Lei 11.738/2008 – Piso Salarial profissional Nacional, tramitou na Assembleia Legislativa do Paraná, o projeto de lei complementar nº 02/2013, que dispõe sobre a hora-atividade e a ampliação de sua carga horária de 20% para 33%. O projeto foi aprovado recentemente, no dia 24 de abril de 2013, legitimando 1/3 de hora-atividade na jornada de trabalho dos docentes. Entretanto, apesar de reconhecer a necessidade da categoria e o cumprimento da lei federal do piso salarial, o artigo 2º do referido projeto ainda condiciona (historicamente) a concessão à disponibilidade orçamentária e

financeira bem como aos limites da lei de responsabilidade fiscal, ainda, sem efeitos retroativos.

Este embate não é novo e nem as ações, como Czekalski (2008) mostra nas relações ocorridas na década de 1990 entre o Estado e o movimento sindical, ao tomar como objeto de estudo a hora-atividade como espaço de formação continuada em serviço, dos professores de Educação Básica. Apoiada em breve histórico da organização do trabalho pedagógico e da hora-atividade, traz evidências da conquista política dos professores, “refletindo sobre como a educação vem sendo concebida em função da realidade existente e suas contradições, bem como sobre o prestígio negado à figura do professor no decorrer do desenvolvimento da educação brasileira.” (CZEKALSKI, 2008, p.6)

Com o intuito de compreender os movimentos e as contradições existentes neste contexto, Czekalski (2008, p.6), conclui que:

Os resultados apontaram que os professores têm consciência da hora-atividade como fruto de uma conquista política da categoria docente, que veio amenizar a sobrecarga na realização de suas tarefas. Além disso, os docentes reconhecem a importância da formação continuada e buscam realizar estudos no espaço da hora-atividade. No entanto, alguns argumentam que este espaço ainda não é suficiente para este fim. Ao estabelecerem relação entre hora-atividade e formação continuada em serviço, os docentes, de maneira geral, enfatizam a riqueza do espaço para troca de experiências com os colegas e integração do trabalho das diferentes disciplinas, o que indica a possibilidade de que a formação em serviço a partir da hora-atividade seja possível. Contudo, **esta questão não pode ser tratada isoladamente, mas sim, mediante a articulação do interesse e compromisso de todos aqueles que compõem o universo educacional**, já que parece **imprescindível a ampliação do tempo da hora-atividade para que nela possa se realizar todo ‘trabalho docente’ necessário à concretização de um ‘trabalho pedagógico’ de melhor qualidade.** (Grifos nossos)

Como se nota, em suas conclusões, ela deixa claro que, quanto à formação continuada há diferentes instâncias de responsabilidade tanto na escola, quanto no âmbito da Secretaria de Educação e suas instâncias

descentralizadas, os Núcleos Regionais de Educação – NRE. Também se refere à necessidade de ampliação da carga horária em função da realização do trabalho docente, o qual se compõe de inúmeras atividades além da formação em serviço ou mesmo daquelas vagamente contempladas na legislação vigente, conforme veremos mais adiante.

Para finalizar, a pesquisa de Haddad (2012) trilha um caminho semelhante ao de Czekalski, avançando um pouco mais na análise histórica, apresentando elementos da luta dos professores, pela via sindical, por meio de dados divulgados nos últimos anos pelo jornal 30 de agosto<sup>27</sup>. Tendo a formação continuada como foco defende que “o Projeto Político Pedagógico necessita nortear as discussões coletivas sobre a organização do trabalho pedagógico.” Neste sentido propõe-se a investigar “se a hora atividade tem se efetivado como momento de leituras e estudos em escolas” da rede estadual de educação básica. (HADDAD, 2012)

Em suas considerações finais Haddad reafirma que: há necessidade da ampliação da carga horária da hora-atividade; a gestão da escola precisa se voltar prioritariamente ao processo pedagógico; a qualidade de ensino é condicionada e determinada por uma sólida formação inicial e continuada do professor na perspectiva da indissociabilidade da relação teoria e prática; há necessidade de ampliar os cursos de formação de professores; é imprescindível a constante revisão do plano de trabalho docente na hora atividade sob a mediação do pedagogo; a melhoria das condições de trabalho dos docentes tem que ser

---

<sup>27</sup> Veículo de divulgação e informação sobre as pautas reivindicatórias da APP-Sindicato, que recebeu este nome para marcar a data em que professores foram agredidos violentamente por policiais sob as ordens do então governador Álvaro Dias, por se manifestarem em favor de melhores condições de trabalho e de valorização profissional, O fato ocorreu no ano de 1988 nas imediações do Palácio Iguaçu.

pautada. O que “implica na redução do número de alunos nas salas de aula, e salários dignos, o que possibilitaria na redução da carga horária de trabalho do professor, refletindo, desta forma, num melhor acompanhamento do processo pedagógico.” (HADDAD, 2012, p.5)

Neste debate acadêmico que vem sendo travado sobre a hora-atividade observamos que, mesmo os trabalhos na linha de Políticas Educacionais ou afins, tenderam muito mais a enfatizar a prática pedagógica do que as políticas educacionais que estabelecem a hora-atividade e orientam sua implementação. Alertamos para a necessidade de pesquisas com este foco, para que compreendamos melhor como se constitui a “agenda política (pressão social) e como se institui a política propriamente dita (decisões governamentais), a sua execução e os resultados desse processo, com vistas a se saber os desenhos e os movimentos da ação do Estado ante as demandas, mesmo as pouco reconhecidas, por educação.” (Souza et al, 2012, p. 15)

Por outro lado, é importante ressaltar outros intervenientes que precisam ser melhor discutidos na perspectiva do trabalho docente na hora-atividade, tendo em vista que a materialidade que se produz na concretização das políticas educacionais no âmbito da escola exige que se pense em que condições este espaço/tempo escolar tem favorecido o trabalho que vem sendo possível realizar, considerando as inúmeras reformas educacionais que, mais do que organizar o sistema educacional, contribuíram e muito para a incompreensão deste período de trabalho docente na escola, para além da sala de aula. De acordo com Silva e Fernandes (2006, p. 9-10)

As políticas públicas deveriam criar mecanismos para assegurar um corpo estável de educadores, materializando sua responsabilidade com

o sucesso escolar, e isso implica melhoria salarial e condições dignas de trabalho. Não podemos continuar implantando reformas educacionais que impõem projetos e atividades à revelia das concepções e condições de trabalho dos professores. Decididamente trabalho docente inclui política educacional, gestão escolar e metodologia de ensino - questões indissociáveis. Talvez esse seja hoje nosso maior desafio: lidar com uma retórica que afirma a autonomia das escolas e o papel do coletivo de professores e, na prática, realiza o controle e padronização. Uma retórica que pressupõe a inclusão quando na verdade cada vez mais exclui.

A partir destas afirmações pode-se pensar o estudo de “outros ângulos desta foto”, pois é preciso ir além da retórica tão presente nos discursos da produção das políticas educacionais que ainda não dão sustentação à prática.

Por isso precisamos conhecer melhor a história da produção desta política tal como segue no próximo capítulo desta dissertação.

### **3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA ORIGEM DA HORA-ATIVIDADE NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Ao analisarmos uma política educacional é importante considerar o contexto no qual ela acontece, pois entendida

como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes da ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social. (MARTINS, C. 1993, p. 8)

Nesta perspectiva isso implica em compreender que a hora-atividade, tal como ela se constitui hoje, vem sendo definida e continuará a ser, de acordo com as finalidades e interesses relacionados aos envolvidos neste processo, considerando as influências e tensões presentes na constituição de uma prática social e revelando um conjunto de intenções que identificam os diferentes projetos de constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, do trabalho que realizam na sociedade.

É importante destacar, que a hora-atividade é fruto e parte constitutiva de outras lutas no campo da educação, as quais vêm acontecendo, no Brasil, pelo menos desde os tempos do Império, pois a conjuntura política da época determinou a necessidade de criar novas leis e instituições, as quais no que tange à educação, expressavam a cultura educacional colonial e fortemente, ou melhor dizendo prioritariamente, influenciada e mantida pela Companhia de Jesus.

Para melhor situar este ângulo histórico é interessante saber, sem querer estabelecer aqui uma digressão desnecessária, que na Assembleia Constituinte no ano de 1823 “intensos debates foram travados [...] sobre os mais variados

temas da época, entre eles a forma de governo, a instrução pública, a criação da universidade brasileira e muitos outros.” (CASTANHA, 2006, p. 173).

Com a promulgação da Constituição de 1824 instituiu-se, por meio do Artigo 179, a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e os Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes. Esta nova direção para a educação pública anuncia também novos problemas, uma vez que havia necessidade de elementos que na época eram mais do que insuficientes: professores qualificados, remuneração adequada, recursos para organizar e manter o ensino de forma descentralizada, entre outras questões. De acordo com a CNTE (2007, p. 11),

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a primeira Lei Geral da Educação, a qual dispunha sobre o Piso Nacional para os Educadores, à época estipulado em 300 mil réis anuais. Porém, por questões políticas e financeiras envolvendo o poder central e as províncias do Império, o piso nunca foi implantado.

Anos depois, o Ato Adicional, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, à Constituição promulgada de 1824, foi um importante instrumento para a educação popular no Brasil, pois apontava para a construção de um Sistema Nacional de Educação. Entretanto não foi o que sucedeu, considerando as condições precárias em que os professores exerciam sua função nas escolas provinciais.

Sobre isso, de acordo com Borges e Lemos (2011, p. 214-215)

os professores procuravam expor suas ideias, questionamentos e argumentos em torno de determinadas questões, reclamando pela melhoria do ensino, das instalações físicas das escolas, da falta de material e mobiliário adequados. Por meio de documentos, comissões e conferências, foi possível perceber professores **lutando por melhores condições de trabalho**, burlando normas e contornando a inspeção.

Tais aspectos aproximam-se das observações de Schueler<sup>28</sup> quando afirma: **A luta dos professores públicos primários da corte imperial. O domínio e a produção de saberes e disciplinas escolares conferiam aos professores primários da corte uma relativa autonomia em relação aos regulamentos e as normas oficiais da inspetoria de instrução pública da cidade, o que, em última instância, abria possibilidades e condições de existência, no interior do sistema escolar da cidade (e da forma escolar que se construía no século XIX), de diversificadas culturas escolares, nas quais espaços e temporalidades múltiplas se corporificavam em modos diversos de organização das escolas.** Diante de tais situações, a autora destaca que o complexo processo de “funcionarização” não ocorreu sem a intervenção e atuação dos professores e professoras por meio de adesão, resistência, burlando ou apresentando alternativas. Nesse sentido, **nas últimas décadas do século XIX, em contrapartida à funcionarização e à estatização da docência percebeu-se um processo de construção de identidades simbólicas coletivas, ainda que provisórias e contraditórias, de professores e professoras públicos primários, os quais vinham se fazendo como um “ator corporativo”.** (Sem grifos no original)

Apesar disso, as primeiras mobilizações sociais organizadas, de reivindicação, por parte dos trabalhadores da educação, para melhorar suas condições de trabalho e de salário, somente datam do início do século XX motivadas, de acordo com Saviani (2005), a partir da década de 1920, quando ocorrem mudanças no contexto político educacional, acompanhando a conjuntura política e econômica da época. Foi o momento em que, segundo este autor, se consolidou o processo de industrialização, acarretando expansão do processo de urbanização e a criação de mecanismos como a tributação dos impostos para subsidiar as escolas primárias e secundárias a cargo das províncias. Também foi a marca das primeiras tentativas de corrigir um sistema de educação nacional que não existia e que até hoje ainda é uma expectativa.

Saviani (2005) destaca ainda, a fundação da ABE – Associação Brasileira de Educação – em 1924, a qual veio fortalecer o movimento da educação

---

<sup>28</sup> Citado pelos autores nas notas 24 e 25: A. Schueler, “Culturas escolares e experiências docentes na cidade do Rio de Janeiro (1854- 1889): Notas de pesquisa”, in Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped, 2005, pp. 7-8. 25 Idem, p.



renovadora, bem como a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, possibilitando assim que os “pioneiros da educação” lançassem seu famoso Manifesto em favor da Educação Nova, em 1932.

De acordo com Shiroma (2002) no início dos anos 1930<sup>29</sup> o interesse pelas questões educacionais ganhou força juntamente com a ideia, defendida por intelectuais e políticos da época, “de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista.” (SHIROMA, 2002, p. 17) O ideário reformista, que vinha se construindo nas duas primeiras décadas do século XX, segundo a autora, expressava total confiança e que somente as reformas da educação assegurariam a reforma da sociedade, ou seja, a solução para os problemas do país – sociais, econômicos e políticos – estaria na educação.

Nesta década destacam-se as reformas empreendidas por Francisco de Campos, à frente do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, as quais organizaram, por decretos, a estrutura do ensino secundário, comercial e superior. Parecia ser uma forma de equacionar, a partir da legislação, os problemas e esperar que da lei bem formulada, decorresse a solução real para os problemas educacionais. (Shiroma, 2002).

Em meio a estas reformas o embate entre os representantes do movimento da Escola Nova e da Igreja Católica se acirrou cada vez mais e, em meio às tensões provocadas pelo lançamento do manifesto dos pioneiros, emergem fatos interessantes que merecem ser destacados, pois, relacionam-se diretamente com as questões relativas às necessidades dos professores no que

---

<sup>29</sup> 1930 foi o ano do primeiro governo de Getúlio Vargas após a Revolução de 1930.

diz respeito a salários, condições de trabalho, jornada de trabalho, entre outras.

Com base nesses fatos Shiroma (2002, p. 23-24) prossegue, afirmando que

Se além dessas querelas ouvirmos outras vozes, nem sempre perceptíveis na narrativa oficial, como a de José Neves, do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, perceberemos críticas de outro teor: uma inequívoca denúncia da despolitização das propostas da tal “Escola Nova”. Em 1931, pouco antes da IV Conferência, Neves fazia publicar no Diário de Notícias do Rio de Janeiro, uma nota – com palavras tão atuais! – reivindicando uma “escola para a vida e pela vida a quem nem o direito à vida tem seguro; uma “escola do trabalho a quem encontra no trabalho o meio de morte” e uma “escola da liberdade a quem nunca teve liberdade na escola”. E acrescentava que, se os professores tivessem compreendido mais cedo a necessidade premente de sua organização em sindicatos de resistência, já teriam podido organizar um congresso nacional com um programa bem diferente do proposto pela ABE. Um programa que incluiria: uma estatística dos vencimentos dos professores e professoras brasileiros e **duração do trabalho diário**; a elaboração de uma tabela de salários mínimos; **a fixação do tempo máximo de trabalho de forma a não prejudicar a eficiência do ensino**; **um plano de luta pela adoção da tabela e pelo máximo de trabalho eficiente**. Porém, até lá, afirmava Neves, deixemos que façam metafísica sobre o Brasil educado. E sobre a Escola Nova também. **(Sem grifos no original)**

No discurso de Neves observa-se que a carga horária de trabalho dos professores deveria ser proporcional, não só em termos de qualidade de vida, mas de uma forma ensinar e de organizar o trabalho pedagógico em sala de aula com mais eficiência. Podemos afirmar, portanto, que aí começa a se pensar embrionariamente na efetivação de um tempo dentro do trabalho docente para as atividades voltadas ao ensino. Antes disso e até a real efetivação da hora-atividade, os professores e professoras sempre realizaram este trabalho nos mais diversos horários, mas principalmente ocupando o tempo que deveria ser exclusivo da sua vida pessoal e não da vida profissional. Esta prática foi se “naturalizando”, tanto mais foi sendo ampliado o acesso à escola pública, em detrimento “das tentativas de mobilização e organização dos setores mais politizados da sociedade” (SHIROMA, 2002, p.25), principalmente no que se

refere ao atendimento adequado às demandas educacionais que se configuravam nas escolas. Neste sentido a qualidade do ensino era deficitária, assim como a formação dos docentes, e consequentemente suas condições de trabalho, devido aos problemas explicitados no discurso do sindicalista José Neves.

Mais adiante, na década de 1940, segundo Shiroma (2002), o ministro Gustavo Capanema implanta as Leis Orgânicas do Ensino que, não só ampliaram as reformas de Francisco de Campos como atribuíram-lhes caráter mais flexível, completando o processo iniciado em 1930 e atribuindo à União o poder de estabelecer diretrizes sobre toda a educação nacional, compreendendo o ensino técnico-profissional (industrial, comercial e agrícola), o ensino primário e normal, além do secundário e superior.

Neste período a carreira docente começa a se estruturar, entretanto a lógica social, determinada pela política vigente, reforçava ainda mais a divisão de classes por meio da educação, uma vez que as classes mais favorecidas buscavam para seus filhos a educação secundária e sua continuidade na educação superior, enquanto que para os trabalhadores e seus filhos a escola primária e profissional servia para uma formação mais rápida para atender às demandas do mercado de trabalho.

Desse modo as primeiras associações docentes surgem por iniciativa dos professores do ensino secundário e são “organizadas de modo geral por níveis de ensino ou áreas do conhecimento, ou seja, os professores secundários não incluíam os primários nas suas associações, tendo inclusive carreiras diferentes e, muitas vezes, uma certa rivalidade.” (CALDAS, 1998, p. 46)

A partir de 1946, com o fim das políticas do Estado Novo, e uma nova constituição, a educação foi considerada um direito que deveria ser estendido a

todos. Neste caso a oferta deveria ser assegurada pelo poder público, juntamente com a iniciativa privada em todos os níveis de ensino. Iniciou-se assim o que se caracterizou por um longo debate e também uma disputa ideológica: o estudo, a proposta e a tramitação de uma nova Lei que visasse implantar reformas gerais no âmbito da educação Nacional. Este longo caminho foi percorrido no período de 1948 a 1961, quando foi finalmente promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024/1961.

Neste processo de “gestação prolongada” – 13 anos – da nova lei os embates foram polarizados entre os defensores da educação laica e católica na defesa do ensino privado em oposição aos princípios de liberdade e democracia e defesa de uma escola para todos.

Dentre os inúmeros movimentos sociais, culturais e artísticos em defesa da educação popular, destacou-se o Movimento em Defesa da Escola Pública, protagonizado por expoentes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho os quais lançaram, em 1959, um novo manifesto – Mais uma vez convocados – reafirmando o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. “Agora não se tratava mais de reafirmar os princípios de uma nova pedagogia, mas de discutir os aspectos sociais da educação e a intransigente defesa da escola pública.” (SHIROMA, 2002, p. 30)

Apesar de tudo, a nova lei nacional da educação trazia muito mais a marca dos interesses privatistas e religiosos e também da opção do Estado brasileiro por um alinhamento à política internacional também polarizada no que se denominou de Guerra Fria. Os embates ideológicos foram o “fermento” do crescimento das mobilizações sociais e da organização em sindicatos de trabalhadores dos

diversos setores da sociedade. A crise econômica também foi determinante neste sentido.

A Associação de Professores do Paraná em (APP), fundada em 1947 por professores(as) do Colégio Estadual e do Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba em 26 de abril, inicia sua mobilização com base nos “objetivos precípuos do Magistério que eram: a) fazer frente à inflação; b) enfrentar os problemas de baixos vencimentos; c) batalhar em torno de uma carreira do Magistério.” (APP)

Aqui temos mais um indicativo de que a questão do tempo de trabalho do professor seria também objeto de destaque dado o “seu caráter de associação vinculada a defesa dos interesses corporativos no que se referia a condições de trabalho.” (Caldas, 1998, p. 121)

No cenário nacional os movimentos de educação popular tiveram uma força mobilizadora significativa, tendo como principal expoente, Paulo Freire, cuja metodologia de alfabetização de adultos visava sobretudo conscientizar a população. Entretanto, contraditoriamente, este processo de alfabetização cumpria também uma outra finalidade: aumentar o número de eleitores, pois o voto era assegurado somente aos indivíduos letrados.

No cenário político, após a renúncia do Presidente Janio Quadros, João Goulart assume a presidência do Brasil e, em 1964, propõe a implantação de um Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965. De acordo com Shiroma, (2002, p. 32) “O plano, porém, tal como a discussão das reformas, teve vida curtíssima: uma das primeiras iniciativas do governo imposto pelo golpe militar, ainda em abril de 1964 foi sua extinção.”

Em todo o período da ditadura militar estabeleceu-se de forma verticalmente articulada a tendência tecnicista de base produtivista, assumida como orientação do grupo de militares e tecnocratas. As reformas de base intentadas no período de discussão e tramitação da LDB 4024/1961, foram relegadas, o movimento da Educação Nova também começou a se esgotar, prevalecendo então, a vitória dos conservadores, respaldada dali em diante pelo governo militar.

Segundo Saviani (2005) esta nova orientação pedagógica era inspirada na Teoria do Capital Humano - educação tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. A educação passou a ser entendida como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção.

Em meio aos atos que instituíram o regime, os movimentos político-sociais foram sendo sufocados e a repressão e a censura se encarregavam de calar os setores da sociedade que até então protagonizavam as lutas por uma educação melhor e por melhores condições salariais e de trabalho.

As reformas educacionais não deixaram de pautar-se em questões do movimento que gestou a LDB de 1961, mas seu direcionamento seguiu uma agenda vinculada a interesses internacionais, materializados nos acordos MEC-USAID, no Relatório de Rudolph Atcon, professor norteamericano, no relatório do coronel Meira Matos e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso.

Pelo texto dos acordos, o Brasil passa a receber assistência técnica e cooperação financeira para realizar uma reforma educacional [...] atrelada ao modelo econômico dependente, marcado pela intervenção norte-americana na América Latina. Em plena guerra fria, caberia ao sistema de

ensino dos países em desenvolvimento a formação de força de trabalho capacitada apenas a operar a tecnologia produzida na Europa e Estados Unidos. 'Segundo o acordo MEC-USAID, nós aprenderíamos a usar a tecnologia e não a criarmos. (APUFPR, 2010, p. 14)

No que concerne ao objeto do nosso estudo, a Lei n. 5540/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, pôs em curso o projeto de reforma universitária e um dos aspectos, cujo conceito está estreitamente ligado ao que conhecemos hoje como hora-atividade, foi a implantação da dedicação exclusiva – DE –, ampliando a jornada de trabalho dos professores para 20h e/ou 40h e também o tempo que seria dedicado às atividades de docência e pesquisa fora de sala de aula.

Segundo a história relatada pela APUFPR – Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná – por ocasião do seu cinquentenário, com base em relatos dos professores associados e que viveram estes processos, a transição do regime de trabalho não foi cumprida imediatamente na UFPR, pois a administração da universidade “julgava que os docentes não tinham interesse em dedicar mais tempo à docência e à pesquisa. [...] a mudança resultaria em diminuição ou impossibilidade de trabalhar em outra instituição” (APUFPR, 2010).

Foi um erro esta análise, pois “mais da metade dos professores optaram pelo regime de exclusividade.” (APUFPR, 2010, p. 1) Entretanto, o processo de transição do regime de trabalho de 40h para o regime de dedicação exclusiva era restrito a poucos professores.

Conforme dados do MEC, o percentual de professores em dedicação exclusiva nas instituições públicas passou de 19,8% em 1973, para 81% em 1989. [...] é preciso destacar o impacto positivo da ampliação do regime de trabalho dos professores na produção de pesquisas no interior das universidades [...] a criação da DE influenciou inclusive no número de

mestrados e doutorados ofertados na UFPR. 'A universidade brasileira ganhou, muitos professores se titularam com bolsas no exterior e com isso a UFPR cresceu, graças a dedicação exclusiva que foi uma extensão do trabalho que nós realizávamos.' (APUFPR, 2010, p. 1)

Outro fato que é importante lembrar em relação à Lei 5540/68 é que ela, contraditoriamente promoveu uma reforma profunda no ensino superior, principalmente com a implementação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, justificando a DE.

Em que pesem as mudanças positivas advindas do regime de dedicação exclusiva, outras mudanças previstas em legislações editadas no mesmo “pacote”, impuseram às reformas educacionais seguintes a lógica da ditadura militar no sentido de torná-la funcional ao sistema capitalista, mostrando a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico e ao modelo norte-americano e europeu os quais determinaram a organização do ensino superior tal como ela ainda é até hoje.

Politicamente, os movimentos em defesa da educação e de melhores condições de acesso à escola pública e ao ensino superior foram desmobilizados por decretos que suspenderam as atividades da União Nacional dos Estudantes – UNE, que reestruturaram as universidades federais e mudaram a forma de representação estudantil, que proibiam quaisquer manifestações políticas nas universidades.

Na década de 70 expressa-se declaradamente, por meio da reforma instituída pela lei 5692/71 como foi moldado todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista a qual uma vez convertida em pedagogia oficial foi



encampada pelo Estado que procurou implementá-la em todas as escolas do país. (SAVIANI, 2005)

Ao longo da década de 1970, a condução das políticas educacionais, bem como da política de modo geral, conduziram a educação pública ao caos. “O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo e desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguiu, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas.” (SHIROMA, 2002, p. 41)

Consequentemente as condições salariais e de trabalho dos professores, bem como de todos os trabalhadores assalariados, não era diferente, levando a sociedade civil a se reorganizar em movimentos, sindicatos e associações. Além das greves organizadas pelo “novo sindicalismo” (SHIROMA, 2002, p. 42), diferentes setores da sociedade se posicionaram nestes embates, exercendo uma forte “pressão social” sobre um governo que não tinha mais como esconder seu esgotamento, diante da crise econômica e política.

Teve início um processo de abertura política no qual se destacou o Movimento pela Anistia, que reuniu intelectuais de diferentes correntes teóricas, professores, diferentes setores religiosos, sindicatos, associações estudantis, políticos, formando o Comitê Brasileiro de Anistia – CBA –, ou seja, em todos os estados havia representações, fortalecendo este primeiro movimento organizado nacionalmente contra a ditadura militar. De acordo com Shiroma (2002, p. 43) “estavam dadas as condições para a formação de um consenso sobre um projeto educacional pensado em novos tempos e que começa a tomar forma com a divulgação da bandeira de luta dos educadores na década seguinte.”

A partir deste início do processo de redemocratização do país as ações foram voltadas, de acordo com Mendonça (2000) à organização política no campo educacional, destacando-se a luta sindical e a reformulação de políticas. O autor destaca os estados de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná; os quais elegeram governadores da oposição, estes, por sua vez nomearam secretários de educação que também eram educadores e estavam comprometidos com as lutas pela democratização da educação.

Aqui novamente retomamos o nosso objeto de estudo, pois a partir dos anos 80 e tendo em vista as reformas para o ensino superior e a crescente mobilização dos educadores dos três níveis de ensino, a luta por melhores condições de trabalho, salário digno, estabelecimento da jornada de trabalho etc., surgem as primeiras iniciativas de implantação de carga horária destinada a atividades fora de sala de aula, que começaram a ser engendradas em alguns estados da federação, entre eles São Paulo, Paraná e Mato Grosso, que foram os primeiros a implantar de forma gradativa este novo regime de trabalho, conforme Czezalski (2008), Haddad (2012), Bozzini e Oliveira (2006), o qual foi sempre reivindicado, mas difícil de ser concretizado em uma política educacional que realmente atenda às necessidades dos docentes e da realização de um trabalho educativo de qualidade.

Após este aparte, no sentido de ir demarcando o processo de construção da política da hora-atividade, continuamos nossa tentativa de contextualizá-lo historicamente no movimento da política educacional brasileira.

Dentre os segmentos da sociedade civil, ligados à educação também é importante citar o papel que tiveram as Conferências Brasileiras de Educação – CBE, promovidas pela ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

Graduação em Educação, ANDE – Associação Nacional de Educação - e CEDES – Centro Nacional de Estudos Educação e Sociedade. Destaca-se o papel da CNTE – Confederação nacional dos Trabalhadores da Educação – e da ANDES – Associação Nacional do Ensino Superior. Outras entidades também se destacaram no sentido de assegurar o controle da política educacional em todos os níveis pela sociedade civil, por meio de colegiados democraticamente constituídos.

Mendonça (2000, p. 87), afirma que a IV CBE, em 1986, cumpriu o propósito de chamar a atenção para os problemas centrais da educação ao “explicitar convergências e divergências para estabelecer consensos e organizar a energia política para o exercício democrático de pressão aos constituintes. Os defensores da escola pública parecem, finalmente, ter encontrado o caminho da conquista de suas bandeiras de luta, isto é, o palco onde a legislação é discutida e votada, caminho há muito descoberto e utilizado pelos privatistas.” (MENDONÇA, 2000, p. 87)

Aqui também nos propomos a fazer mais uma referência à hora-atividade, considerando o papel da CNTE, juntamente com as associações representativas, na luta pelo Piso salarial Profissional Nacional

Em 1986, instala-se a Assembleia Nacional Constituinte, e mais uma vez o papel dos educadores representados pelas suas entidades de classe foi de extrema importância, ao posicionarem-se no “processo de elaboração do texto constitucional em nível das subcomissões [que] previa audiências com entidades representativas. É neste contexto que surge o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito” (Mendonça, 2000, p.101)

Entre as entidades representativas dos segmentos da sociedade, na discussão da educação destacaram-se além das citadas acima: ANFOPE, FBAPEF, SEAF, SBPC, CPB, FASUBRA, UBES, CRUB, CTI, ABESC, CNEC, FENEM, UNE, AEC, SPEP, MEB, CFF, CPFNAE, CEAB, ANPPT, OCB, FNPPD, CPOEDF, AEE, CFE,

Estas entidades, no entanto ainda continuavam a expressar as tensões históricas polarizadas pelos defensores do Ensino público e do Ensino Privado. Suas divergências principais eram relativas à definição de educação; aos deveres do Estado com o ensino; aos critérios de distribuição dos recursos públicos para as instituições públicas e à organização das universidades.

Após a promulgação da Constituição em outubro de 1988, reafirma-se a necessidade de discussão da nova LDB, conforme proposições já apresentadas pela ANPEd, em 1987 e 1988. Conforme Mendonça (2000), o primeiro projeto de LDB foi apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Octávio Elísio do PSDB-MG, o qual tomava por base um estudo propositivo de Dermeval Saviani a respeito da discussão da nova LDB. A este projeto original foram anexados outros projetos de similar teor e o processo de discussão teve início. Dois substitutivos foram apresentados: o de Jorge Hage, que apresentava maior consistência quanto às questões há muito reivindicadas pelos educadores e pelas representações organizadas e que se expressavam por meio do Fórum Nacional de Educação e o de Darcy Ribeiro, que acabou sendo aprovado em detrimento do primeiro, pois de certa forma sua estrutura genérica atendia aos interesses políticos que reconfiguravam o país.

Novamente retomamos nosso objeto de estudo para compreender como a questão da hora-atividade foi estabelecida no projeto Jorge Hage e como foi

efetivamente aprovada na Lei Darcy Ribeiro. De acordo com análise do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública o que hoje está expresso no Artigo 67 da LDB 9394/1996, que trata, entre outras questões relativas aos profissionais da educação, da hora-atividade,

está sensivelmente reduzido daquilo que previa o Projeto Jorge Hage para a carreira dos Profissionais da Educação. Isto se deve ao avanço do Governo Federal nas reformas neoliberais, especialmente a reforma administrativa do serviço público. Aparecem também as características de transferir para os Sistemas, as suas definições maiores, como por exemplo a definição do Piso Salarial Profissional que não é estabelecido nacionalmente, como fazia o Projeto J. Hage, no seu artigo 100, II. Além de ser delegado aos Sistemas a definição da questão salarial, fica por conta da Lei 94247/96 a previsão da possibilidade de estabelecer salários médios - não Piso - de R\$ 300,00 (1997). Cálculo este estabelecido no artigo 6º, § 4º, que fixa o custo - aluno, anual, bem como o plano de carreira e remuneração (art. 10, II, da mesma Lei), emanada do Conselho Nacional de Educação. Relativamente ao Projeto J. Hage, podemos constatar os seguintes pontos: A nova LDB mantém o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e a licença remunerada para fins de estudo. • **Reduz a definição de hora-atividade ao não estabelecer percentuais, o que no Projeto J. Hage estava estabelecido como um regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com no máximo 50% do tempo em regência de classe, inclusive para os horistas.** • Mantém a progressão funcional por titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho mas retira a possibilidade de avanço, por tempo de serviço, que era previsto no Projeto J. Hage no artigo 100, V. • Define vagamente as condições adequadas de trabalho que no Projeto J. Hage eram especificadas. • Mantém a experiência profissional docente como exigência para o exercício de outras funções de magistério, pressupondo assim, a existência das outras funções, como no Projeto J. Hage. Não ficaram assegurados na Lei: • o Regime Jurídico Único; • a garantia de aposentadoria com proventos integrais, não inferior ao valor da última remuneração recebida em atividade, assegurada a sua revisão nos termos do § 4º do artigo 40 da Constituição Federal; • a qualificação dos professores leigos, em cursos regulares; • adicional de pelo menos 30% para a aula noturna ou redução da carga horária regular noturna, sem prejuízo salarial; • adicional de remuneração para os que trabalham em regiões de difícil acesso, ou na periferia dos grandes centros urbanos e ainda para os que lecionam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; • transporte gratuito para os que trabalham na zona rural; • férias anuais de 45 dias; • regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com, no máximo, 50% do tempo em regência de classe e o restante em trabalho extra- classe, com incentivo para a dedicação exclusiva, e admitido ainda, como mínimo o regime de 20 horas; • a extensão do plano de carreira aos profissionais das instituições privadas. (APP-SINDICATO, 2004, p.41)

A atual LDB, decorrente do projeto substitutivo Darcy Ribeiro foi promulgada em 1996, oito anos após ser encaminhado o primeiro projeto.

Apresentada como uma lei moderna, A LDBEN n.9394, de dezembro de 1996, teria como norte o século XXI. Afirmado que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vazo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: 'é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual, ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação. (Shiroma, 2002, p. 51)

Os anos de 1990 foram caracterizados, no âmbito da política brasileira, pelas reformas empreendidas na economia nacional pelos governos que sucederam o de José Sarney: Collor de Mello, que foi deposto por corrupção; Itamar Franco que assumiu e protagonizou juntamente com Fernando Henrique Cardoso, significativa reforma econômica, implantando como moeda oficial o Real; isto rendeu a Fernando Henrique sua eleição e posterior reeleição permanecendo de 1994 até o ano de 2002.

Entretanto, estas reformas somente contribuíram para reforçar o modelo econômico moldado ao processo de globalização da economia. Com isso retomase e mantém-se a hegemonia do capital humano, ou seja, a educação como instrumento de crescimento econômico.

No âmbito da educação, o Plano Decenal, iniciado no governo Itamar Franco permitiu a concretização do ideário, o qual foi definitivamente materializado no Governo de Fernando Henrique o qual incorporou às políticas educacionais o discurso dos chamados “arautos das reformas” pela via das “numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais – dentre eles educadores.” (SHIROMA, 2002 p. 56)

Dentre estas publicações para a educação destacam-se: a Carta de Jomtien; os documentos econômicos da CEPAL, de 1990 e 1992; o relatório Delors; o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe/ UNESCO-OREALC; o documento do Banco Mundial – Prioridades y Estrategias para la Educación; A Carta Educação produzida no Fórum Capital-Trabalho, na Universidade de São Paulo – USP; e o documento Questões críticas da Educação Brasileira.

De acordo com o Documento da ANFOPE (2002), ao longo da década de 1990 acentuou-se a dependência às determinações destes organismos e, por meio da redução dos custos e encargos e investimentos públicos, transferiu-os ou compartilhou-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de desresponsabilização do Estado e privatização da educação.

Em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, um Plano Nacional de Educação foi implantado, com vigência até o ano de 2011. Entretanto, é importante considerar, que após a eleição do Presidente Luís Inácio da Silva – Lula - eleito pelo Partido dos trabalhadores, as orientações presentes nos documentos acima citados ainda continuaram balizando as políticas educacionais. Desse modo, segundo Fernandes (2012, p. 327),

a despeito do PNE aprovado, sua efetivação apresentou limites, tendo em vista, entre outros, os vetos na área de financiamento e as mudanças nas políticas governamentais a partir de 2003, o que resultou na apresentação do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, em 2007, buscando dar mais organicidade às políticas governamentais. Enquanto proposta de planejamento, o PDE apresenta novas concepções, destacando sobremaneira uma nova concepção de educação. [...] a dinâmica das políticas e gestão da educação podem ter contribuído, segundo Dourado (2010), para a centralidade conferida ao PDE, uma vez que “o PNE aprovado não se constituiu como base e diretriz para políticas, planejamento e gestão da educação nacional nem foi acionado como tal pelos diferentes segmentos da sociedade civil e política brasileira.” (p. 685). É importante ressaltar os avanços efetivados pelo

Governo Federal no período, destacando-se as políticas de mudança na concepção e gestão da educação, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as políticas de inclusão social e de respeito à diversidade; as políticas de formação inicial e contínua dos trabalhadores em educação; e as políticas de expansão das instituições federais de ensino.

Como se pode observar, a saída encontrada pelo governo Lula para minimamente contornar as políticas engendradas na década de 1990, foi criar uma espécie de “plano paralelo” para poder imprimir pelo menos em parte a feição reclamada para a educação durante muito tempo.

Outro fato marcante na época foi a criação do FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o qual substituiu o FUNDEF, criado em 1996. O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 29 de dezembro do mesmo ano, sendo iniciada sua implantação em 1º de janeiro de 2007.

É importante que façamos mais uma relação deste fato com a nossa questão da hora-atividade, pois a criação do FUNDEB contribuiu muito na reivindicação do Piso Salarial Profissional Nacional e consequentemente para estabelecer a obrigatoriedade da carga horária de 33% de hora-atividade aos docentes. Esta defesa expressa

a importância do conceito de Piso Salarial, uma vez que se trata de política estratégica para a melhoria da qualidade da educação e dos educadores [por meio da i) Garantia do conceito de vencimento, a fim de evitar que o Piso torne “teto”; ii) Previsão de formação mínima como forma de estimular o aperfeiçoamento profissional; iii) **Estabelecimento de hora-atividade visando melhores níveis de aprendizado dos alunos e de condições de trabalho aos educadores;** iv) **Definição de jornada compatível com um bom desempenho profissional;** v) Estipulação de valor que vise resgatar a histórica desvalorização da



categoria; vi) Previsão de requisitos que garantam a integralidade e a paridade aos trabalhadores aposentados. (CNTE, 2008)

Além disso, no decorrer da vigência do PNE 2012-2011, frente às exigências requeridas ao longo de décadas e que ainda não encontravam as condições políticas e econômicas para serem concretizadas, o governo federal, juntamente com os setores organizados da sociedade civil, realizou conferências em várias áreas. Na área da educação estas conferências regionais, municipais e estaduais precederam, segundo Fernandes, a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010. Este evento, “cumpru importante papel na mobilização da sociedade e na aprovação de concepções para a área educacional, tendo por eixos as políticas e o PNE.” (FERNANDES, 2012, p. 330)

Realmente a CONAE foi de grande importância pois foi um movimento abrangente e que,

ao contar com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes, [além de] diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira, a partir do tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. (BRASIL, 2010a, p. 10).

O documento final da CONAE (2010), além de expressar um direcionamento do governo Lula, tanto no encaminhamento da conferência quanto ao Projeto de Lei que define o Plano Nacional de Educação para a próxima década, destaca os principais desafios que devem ser objeto das políticas educacionais em atendimento a demandas históricas da Educação no Brasil,

constantemente reivindicadas pela sociedade civil, mas principalmente pelas instituições representativas do campo da educação.

O primeiro grande desafio é a concretização de um Sistema Nacional de Educação – SNE – há muito propalado, como condição fundamental para uma política comum no sentido de assegurar o direito à educação.

O segundo desafio é manter permanentemente o debate nacional com a participação e apresentação de pautas reivindicatórias no sentido de valorizar e responsabilizar-se pela educação em todos os níveis e modalidades, enquanto parte de um projeto de Estado e de sociedade que se funda em bases democráticas.

O terceiro desafio é assegurar que acordos e consensos originados na CONAE traduzam-se em políticas educacionais, possibilitando implementar diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, que promovam avanços na educação brasileira de qualidade social.

O quarto desafio é o de construir condições para que políticas educacionais avancem quanto: ao direito do/da estudante à formação integral com qualidade; ao reconhecimento e valorização à diversidade; à definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; ao estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; à educação inclusiva; à gestão democrática e ao desenvolvimento social; ao regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; ao financiamento, o acompanhamento e ao controle social da educação; e à instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE.

O quinto e último desafio é fazer valer que seus fundamentos se expressem na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, (BRASIL, 2010a, p. 12-13).

Ao assumirem centralidade nas diretrizes da CONAE para o planejamento e implantação de políticas educacionais estes eixos indicam um posicionamento político que visa a busca da qualidade da educação, entretanto, contraditoriamente ao posicionamento do governo federal convocar a CONAE e viabilizar ampla discussão com a sociedade civil, este posicionamento não foi expressivo neste sentido, ao apresentar um projeto de lei para o PNE, que desconsiderou muitas das diretrizes da CONAE. Sobre isso Oliveira et al (2011, p. 484), representando o posicionamento da ANPED afirmam que

O Projeto de Lei (PL n. 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não refletiu o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas, em sintonia com o documento final da CONAE.

Dentre os princípios defendidos pela ANPED, no que diz respeito à hora-atividade precisam ser assegurados: “a defesa de uma formação docente, inicial e continuada, capaz de preparar profissionais da educação que se destaquem pelo

espírito científico, pela criatividade, pela competência técnica, pela atitude ética e pelo posicionamento político autônomo; a garantia de adequadas condições de trabalho, de carreira e de salário para os profissionais da educação.” (OLIVEIRA et al, 20011, p. 487)

Esperamos que este princípios sejam concretizados na vigência do Plano Nacional da Educação tendo em vista que a situação atual do Paraná já foi alterada em relação à hora-atividade, pois em abril do presente ano de 2013, foi aprovada a Lei Estadual Complementar n. 002/2013, a qual regulamenta a concessão de 33% de hora-atividade a todos os professores do estado do Paraná, com previsão para vigorar a partir do segundo semestre letivo, ou seja, a partir de agosto de 2013. Também foi aprovada a Lei Estadual Complementar n.155/2013, que altera o Artigo 31 da Lei Complementar Estadual n.103/2004, para a seguinte forma: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de  $\frac{2}{3}$  (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (PARANÁ, 2013)

A partir desta contextualização histórica da origem da hora-atividade, tendo em vista um panorama mais geral das políticas educacionais no Brasil, trataremos no próximo capítulo da origem e implantação da hora-atividade, no estado do Paraná, considerando a relação entre Estado e Sindicato

#### **4 RELAÇÃO ESTADO/SINDICATO: DETERMINANTES DA POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NO PARANÁ**

Como profissional da educação, entendo que para analisar uma política educacional é preciso ter claro alguns aspectos/conceitos que também se configuram como premissa básica para todo educador que se dispõe a desvelar a realidade e as condições em que esta se constrói. Refiro-me, portanto: às políticas como ações de intervenção do Estado na sociedade com vistas à melhoria da qualidade de vida da população; ao fato de que uma política pública é sempre produzida a partir de movimentos que ocorrem na sociedade; às tensões e disputas que levam sempre a uma decisão, à afirmação de uma política (ou não, o que por si também se constitui em uma política) e, por fim a um importante detalhe: políticas públicas diferem de políticas de governo, apesar de estarem intimamente relacionadas dado o movimento que as cria e implementa.

Por isso é importante, mesmo que de forma breve compreender um pouco, na perspectiva histórica, o movimento das políticas educacionais no Brasil na tensão entre Estado e sindicato.

Neste estudo sobre hora-atividade, conhecidas pesquisas anteriores (Ferraz (2001), Emilio (2001), Polizel (2003), Adams (2004), Meneguim (2005), Oliveira (2006), Cassalate (2007), Bueno (2007), Tessarin (2007), Fernandes (2007), Mariotini (2007), Czekalski (2008), Romano (2008), Mendes (2008), Carvalho (2008), Nadal (2008), Oliveira (2009) e Haddad (2012) que tomam diferentes ângulos sobre os quais este objeto pode ser analisado, precisa-se sobretudo, compreender “a ação dos sujeitos que atuam na condução dos

aparelhos do Estado ou daqueles outros que os enfrentam, [a qual] deve ser entendida a partir do dissenso entre eles na luta pelo poder.” (Souza et al, 2012, p.13)

Portanto, no processo de investigação da hora-atividade como política pública, delimitado para o presente estudo, é preciso esclarecer o papel do Estado e do Sindicato na formulação das políticas públicas que estabelecem este tempo de trabalho dos professores no espaço escolar, o que será feito em relação às políticas desenvolvidas especificamente no Paraná.

A discussão da hora-atividade enquanto política educacional passa pela compreensão de que sua conquista é subjacente a uma disputa pelo poder e que expressa

Uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado. [...] O estado, sua política, suas formas, suas estruturas, traduzem portanto os interesses da classe dominante não de modo mecânico mas através de uma relação de forças que faz dele uma expressão condensada da luta de classes em desenvolvimento. (POULANTZAS, p.147;149)

No capítulo anterior, ao delinear o panorama histórico das políticas educacionais foi possível perceber como o estado brasileiro se constituiu, mas é importante ainda, especificar, conforme Comparato (1987) que a formação do Estado brasileiro tem etapas bem distintas nas quais vigorou um determinado regime político cujo condicionante principal eram as ideias dominantes.

Desse modo, no período compreendido entre 1891 e 1930 a ideia principal foi a da “descentralização oligárquica”; o período de 1930 a 1945, Comparato (1987) denomina de “caudilhismo paternalista” expressão da “era getulista” e caracterizado pelo intervencionismo tanto no campo econômico

quanto no campo social; o que o autor denomina de “liberalismo populista” ocorreu de 1946 a 1964, uma vez que o liberalismo não se expressou na política como planejado, mantendo muito da política intervencionista da época anterior; no período militar que vai de 1964 a 1985, Comparato refere-se “ao Estado empresarial militar e à burocracia empresarial do Estado” como a ideia principal. A análise sobre as ideias que marcaram a constituição do Estado Brasileiro possibilitam inferir que a ideia predominante de 1986 a 1988 foi a da redemocratização, entretanto o advento das ideias de globalização da economia e de uma nova direção denominada neoliberal, marcaram o final da década de 1980 e toda a década de 1990, permanecendo muito desta lógica até os dias de hoje.

Comparato (1987) previu que nos anos que se seguiram após o fim do governo militar, vários fatores iriam contribuir na futura organização política no Brasil como o aumento da capacidade de organização social, a defesa da igualdade, a reforma agrária, a exigência da participação popular no exercício das funções públicas e também no planejamento democrático em todos os níveis.

Entretanto, é importante lembrar que a década de 1990 foi um período marcado por disputas entre a sociedade civil e o estado, considerando as reformas na área da educação e que expressavam sobretudo, a ideia minimalista de Estado, incidindo diretamente no financiamento da educação e, obviamente nas políticas educacionais que demandassem maiores investimentos como a ampliação da carga horária dos professores para trabalho fora de sala de aula. Neste contexto, de acordo com Caldas (2010, p. 18)

Este discurso foi mais acirrado, os próprios sindicatos começaram a ter dificuldade de convencer as pessoas, mobilizar e fazer a luta, uma vez que o convencimento ideológico da inexorabilidade da exclusão e da mudança do papel do Estado atingia toda a base social.

Nesse sentido, recorremos a Frigotto e Molina (2010) os quais fazem uma análise das relações entre Estado, sindicato e educação escolar dentro do modo de produção capitalista. Para estes autores estes três segmentos da sociedade têm em sua essência um ponto comum que é a mobilidade no âmbito da sociedade capitalista com a tendência à reprodução de suas relações sociais e, a partir destas reproduzem-se também as relações e as práticas pedagógicas. Afirmam também que

[...] tanto o Estado, quanto o sistema escolar e o sindicato, pela existência das classes sociais fundamentais (capital e trabalho) com interesses antagônicos, são alvo de uma disputa. Assim o Estado estrito senso, que historicamente representa o poder de violência legal e física na reprodução dos interesses da classe detentora do capital, no plano das contradições, é o espaço onde se disputa a possibilidade de atender direitos universais, tais como o do trabalho, da educação da saúde etc. A travessia para um novo modo de produção, que supere a existência de classes sociais e da exploração, implica um tempo de direção política do Estado pela classe trabalhadora. (FRIGOTTO; MOLINA, 2010, p.,38)

Neste sentido a hora-atividade, ou melhor - o tempo e espaço reservado aos professores para trabalho efetivo fora de sala de aula; constituiu-se a partir de uma luta histórica e teve como protagonistas o Estado e os movimentos da sociedade civil organizada, entre os quais figuram os Sindicatos. Esta luta ganhou corpo a partir da década de 1980, período no qual o próprio país revia suas bases políticas, tendo em vista o processo de redemocratização após a ditadura militar.

Para melhor ilustrar este movimento, no estado do Paraná, recorremos a documentos do acervo da memória histórica da APP-Sindicato e também a textos publicados na página eletrônica do referido sindicato Apesar de ser pouco usual utilizar citações muito longas, principalmente para fundamentar uma pesquisa em



andamento, atrevo-me a lançar mão deste expediente para ilustrar uma forma de mobilização da sociedade civil no exercício do que vem se conceituando como controle social. Segue, portanto, a carta (a mais atual entre muitas) elaborada pelo movimento sindical do Paraná representado pela APP Sindicato, ao final do ano letivo de 2012 e divulgada à sociedade por meio eletrônico<sup>30</sup>, impresso e demais mídias locais, regionais e nacionais:

Caros pais, mães e comunidade

Termina mais um ano letivo.

Antes de tudo, agradecemos o seu apoio às lutas da educação pública durante este ano e, também, em nome dos professores e funcionários das redes públicas do Paraná, desejamos a todos boas festas e um ano novo de muitas realizações.

Estamos convictos que a melhoria da qualidade da educação pública, em 2013, será um grande investimento no futuro do seu filho. Para tanto, é fundamental que os governos valorizem o trabalho e respeitem os direitos dos educadores. Sem isso, não há como ter uma educação de excelência.

O trabalho do professor não é realizado apenas em sala de aula. É necessário tempo e empenho para corrigir provas, atividades e preparar as aulas. Hoje, o professor tem uma jornada na escola e outra nas madrugadas e finais de semana. Isto tem provocado um quadro de adoecimento assustador entre a categoria.

O professor precisa de tempo. Tempo para avaliar os trabalhos e as provas dos estudantes e para elaborar uma boa aula. Tempo para ler, estudar e se informar. Sem se aperfeiçoar, como ele vai repassar conhecimentos novos para os estudantes? É por isso que defendemos a ampliação da **hora-atividade**. Queremos que 1/3 da jornada de trabalho do professor seja utilizado para as atividades realizadas fora da sala de aula.

Esta porcentagem está garantida desde 2008, através da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional. Na última eleição para governador, Beto Richa assumiu esta ampliação como compromisso de campanha. Anos se passaram, mas nada mudou até agora.

Diversas promessas já foram feitas. Em todas as reuniões, mobilizações e paralisações o sindicato cobra do governo esta implantação. Por fim, a situação chegou ao limite. Sem 33% de hora-atividade, teremos dificuldades em iniciar as aulas em 2013. Os professores estão doentes pelo excesso de trabalho, se sentindo desvalorizados pela omissão do Estado e impacientes com esse descaso.

**Outras reivindicações** - Também queremos a valorização dos funcionários das escolas que, no dia a dia, têm um papel fundamental na formação do seu filho. Há tempos eles aguardam mudanças no plano de carreira e reajuste real de salários. Reivindicamos concursos públicos para professores e funcionários, a fim de que as escolas possam ofertar um atendimento de melhor qualidade.

---

<sup>30</sup> Extraído da página oficial da APP-Sindicato Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/busca.aspx?texto=hora-atividade>

Por isso estamos avisando com antecedência a vocês, pais e comunidade, da possibilidade de **GREVE** no início do ano letivo. Relembramos que a greve acontece apenas quando todas as outras formas de negociação já se esgotaram.

Aguardamos a compreensão e apoio de todos que sabem como a vida do trabalhador é difícil. Só com luta conseguiremos assegurar nossos direitos: de trabalho digno e de uma educação de qualidade para nossos filhos!

***APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do PR.***

Nossa intencionalidade na escolha deste material está fundada na síntese que ela contém dos aspectos estudados pelos diferentes pesquisadores até aqui apresentados e ainda por apresentar no decorrer das nossas análises. De modo objetivo a APP-Sindicato, expõe aos pais dos alunos (e eles são muitos) uma pauta reivindicatória que ainda não se concretizou plenamente desde os anos 1980.

Além disso, o apelo dirigido aos pais dos alunos significa que o Sindicato reconhece o poder desta enorme comunidade<sup>31</sup>, a qual, segundo o discurso vigente, está cada dia mais ausente de suas obrigações em relação ao acompanhamento do rendimento escolar dos filhos. Demonstra também uma possível tentativa de justificar, perante os pais dos alunos a necessidade de partir para um enfrentamento que exija a interrupção das aulas e que tenha apoio tanto dos alunos quanto dos pais e, conseqüentemente de grande parte da sociedade.

Com isso, politicamente o sindicato ganharia mais consistência reivindicatória junto ao Estado, invertendo uma “tendência dominante, na perspectiva de que é a partir da escola e da sociedade que deve ser exercido o poder de controle e o controle do poder, reafirmando o caráter público da

---

<sup>31</sup> Outras cartas dirigidas aos pais e à sociedade foram encontradas entre os documentos consultados; uma delas, inclusive é dos próprios pais, repudiando os fatos ocorridos no dia 30 de agosto de 1988.

educação e a responsabilidade do Estado pela sua manutenção.” (CALDAS, 1999, p.39)

Isto nos mostra que a especificidade do trabalho pedagógico no âmbito da escola pública e as demandas cotidianas inerentes à sua organização suscitam a necessidade de discutir, permanentemente, as relações entre sociedade, educação e trabalho, bem como o papel do Estado e das políticas educacionais, portanto públicas, no sentido de assegurar as condições necessárias aos encaminhamentos das ações mais específicas no âmbito escolar. Neste sentido, “o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente.” (AZEVEDO, 1997, p. 5)

Além disso, é importante considerar o movimento atual dos processos indutores das políticas educacionais, destacando, como já o fizemos na delimitação histórica, o movimento realizado na última década e que teve a CONAE, como desfecho principal, na perspectiva de mobilizar a sociedade a discutir, não só um novo Plano Nacional de Educação, mas a necessária implantação de um Sistema Nacional de Educação que articule os entes federados, bem como defina suas responsabilidades comuns no sentido de consolidar uma “uma concepção ampla de educação, que articule níveis, etapas e modalidades de ensino com os processos educativos ocorridos fora do ambiente escolar, nos diversos espaços, momentos e dinâmicas da prática social.” (BRASIL, 2011, p.13)

Também é importante destacar o papel decisivo da CNTE no que se refere à implantação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN,

mantendo uma indissociabilidade entre a carreira, a formação e a jornada de trabalho dos profissionais da educação e o PSPN.

Para embasar nossas análises a respeito do papel do Estado, representado pelos governos vigentes a partir da década de 1980, bem como do papel da APP Sindicato, tomamos documentos que estão disponibilizados nas páginas eletrônicas da APP Sindicato apresentados na forma de notícias e de textos que indicam os movimentos de ambos os setores no sentido da concretização da hora-atividade plena, ou seja o tempo de até 50% de trabalho fora de sala de aula, como condição de qualidade ao trabalho docente e ao processo de aprendizagem.

Também utilizamos documentos do acervo histórico da APP-Sindicato. Quanto a estes documentos é importante frisar que nossa busca documental foi de certo modo, frustrante, mas não menos produtiva, pois a mudança para a nova sede e a adequação dos espaços ainda não permitiu a completa organização da sua biblioteca, o que dificultou o acesso a outros documentos que enriqueceriam a pesquisa.

Desta forma, entre os documentos do Sindicato, recorreremos ainda às postagens eletrônicas, dentre as quais destacamos especificamente aqueles que referem-se à hora-atividade. No link Notícias da página oficial da APP Sindicato foram encontrados cerca de 260 resultados para o termo hora-atividade; são notícias veiculadas a partir de 2005; em consulta à diretoria da APP sobre outros registros anteriores sobre a luta pela hora-atividade tivemos acesso a notícias e menções publicadas no jornal 30 de agosto. Entre estas notícias destacamos a campanha “chega de trabalho escravo: hora-atividade já” ilustrada aqui com o

relato do prof. Luiz Carlos Paixão e divulgada no link notícias da página eletrônica da APP Sindicato:

Entre os anos de 1996 e 1997 (não lembro muito bem ) fiquei entusiasmado com uma campanha estadual realizada pela APP-sindicato pela hora-atividade. [...] Trabalhava 40 horas semanais. O lema da campanha “Chega de trabalho escravo” era a melhor tradução da realidade que vivíamos nas escolas. Todo o trabalho que fazíamos de preparação de aulas, elaboração de provas e de correção era realizado durante as madrugadas e os finais de semana. Não recebíamos nada por isto. Era de verdade um trabalho escravo. Com muita luta, já na direção estadual da APP-sindicato conquistamos em 2002, 10% de hora-atividade. Em 2003, 20%. Conquistas importantes que interferiram positivamente no trabalho dos educadores do Paraná. Porém, o nosso horizonte histórico sempre foi o de consolidar a metade da jornada de trabalho docente para as atividades de preparação, correção e acompanhamento como já acontece em vários países do mundo. Esta medida traria um salto de qualidade significativo na qualidade da educação ofertada e na qualidade de vida e de trabalho dos educadores brasileiros.

A menção ao trabalho escravo nos dá a dimensão da pressão e da mobilização da categoria em relação ao governo do estado na condução de políticas para a educação em plena vigência da década das reformas neoliberais.

Estes documentos servirão de ponto de apoio para a compreensão de como foram sendo instituídas as normatizações por parte do governo do estado e da SEED, mantenedora do sistema de educação pública no Paraná.

A partir do documento, intitulado Memória Histórica - 1983<sup>32</sup>, assinado pelo Prof. Izaias Ogliari, sistematizamos a trajetória da luta pela hora-atividade no nosso estado e na rede estadual de educação, a qual é inerente à própria história da APP-Sindicato. O referido documento traz registros desde o ano da fundação da então denominada Associação do Professores do Paraná – APP<sup>33</sup>, a qual mais tarde passaria a chamar-se APP-Sindicato.

---

Os dados dos quadros são baseados e/ou transcritos da fonte (Memória Histórica - 1983) referenciada como autoria da APP-Sindicato.

<sup>33</sup> Utilizaremos aqui a denominação atual APP Sindicato, sem desconsiderar o seu nome inicial que até o ano de 1982 ainda era apenas Associação do Professores do Paraná.

Nos quadros a seguir, elaborados conforme a sequência temporal dos registros consultados, evidenciamos não só os fatos e ações específicos sobre a hora-atividade, mas de toda a luta dos professores no nosso estado e a pressão exercida por eles na sua relação com o Estado. A menção aos governadores do estado ajuda a demarcar os períodos e explicitar melhor a lógica das ações voltadas às políticas educacionais e a forma como foram sendo implementadas, considerando a relação entre Estado e Sindicato. Dados os limites do trabalho procura-se não fazer inferências político-partidárias, mesmo sabendo que este é um dado que condiciona as relações de poder entre o Estado e a sociedade.

Também se faz a necessária menção aos dirigentes da APP-Sindicato, professores que militaram e vivenciaram diferentes períodos da história da educação do Paraná, sem que necessariamente pesem suas convicções partidárias ou fazendo julgamentos. O que nos importa é descrever e analisar os fatos de modo a estabelecer um quadro histórico sobre a política da hora-atividade que a reposicione, historicamente, no âmbito das políticas educacionais como uma conquista que deve ser valorizada tanto no plano da carreira e do salário quanto no plano pedagógico.

Segundo relato documentado do professor Izaias Ogliari, que foi presidente da instituição anos mais tarde, a época era favorável à criação de Associações e movimentos de classe, pois o governador, Bento Munhoz da Rocha Neto, havia sido eleito após os anos de ditadura do Estado Novo.

O quadro XI mostra que os professores já vinham se organizando, tendo em vista a crise econômica que contribuía para aumentar a precarização do trabalho docente, dada a falta de estrutura das escolas em um momento em que

as demandas pela educação obrigatória, aumentavam sem que aumentassem os recursos para a educação.

Neste sentido, conforme Vicentini & Lugli (2011, p.) “a criação e o funcionamento dessas entidades remetem para uma dimensão coletiva da docência, pois, ao articularem as opiniões de seus integrantes numa espécie de negociação, contribuem para produzir e veicular as representações do grupo a respeito do seu trabalho”.

Desde o início a pressão da mobilização dos professores foi significativa, bem como a sensibilidade demonstrada pelo governador, comparecendo à assembleia e dialogando com os líderes da categoria. Mesmo assim a sensibilidade dos governantes em relação aos apelos da categoria dos professores nunca foi suficiente, tendo em vista as relações entre educação e política no Brasil, conforme os dilemas apresentados por Comparato (1987) e que refletem no contexto educacional a constituição do Estado Brasileiro e de suas unidades federativas. Os dilemas: a centralização versus descentralização; escola pública ou privada; educação elitista ou massificante; educação politicamente neutra versus politicamente orientada.

1947 – 1950				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
1947	Prof. Faustino Fávero	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer frente à inflação;</li> <li>- Enfrentar os problemas de baixos vencimentos</li> <li>- Batalhar em torno de uma carreira do Magistério</li> <li>- Convocação de Assembleia Geral</li> </ul>	Bento Munhoz da Rocha Neto	Compareceu à assembleia geral e mostrou-se sensível aos problemas levados a ele

1948	Idem	Continuidade das reivindicações	Idem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lei 119 que criou a carreira de Professor do Ensino Médio, com o consequente enquadramento dos professores</li> <li>- governo começa a pagar doze meses ao invés de dez aos professores suplementaristas</li> <li>- passou a ser contado o tempo de aulas suplementares</li> </ul>
1950	Idem	Idem	Idem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criada a carreira do Magistério Primário</li> <li>- resistência do governo ao cumprimento da carreira do Magistério Primário</li> </ul>

QUADRO XI - MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 1947 – 1950

FONTE: ARTIGAS (2013)

Mais adiante, no quadro XII, observa-se que o contexto histórico favoreceu o surgimento de associações representativas de professores em todo o território nacional.

No período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960, novas associações de professores primários surgiram em diversos estados brasileiros, entre os quais se destacam os casos de Pernambuco, Ceará, Piauí, Alagoas, Espírito Santo, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso. Isto favoreceu a fundação, em 1960, da CPPB, entidade representativa do magistério primário em nível nacional. [...]– a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), que deu origem à atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, a categoria continuou a organizar-se regionalmente mediante a articulação de professores, de acordo com o estado ou a cidade de atuação, tanto no caso das redes públicas – estaduais e, mais recentemente, municipais – como da iniciativa particular. (VICENTINI e LUGLI, 2011, p. 174; p. 176-177)

No período de 1951 a 1960 o movimento desencadeado desde a fundação da APP mobiliza outras associações que também haviam sido constituídas, como por exemplo a Associação dos Professores do Norte do Paraná, presidida pelo prof. Vittorio Maggioni.



Um fato importante mencionado e não explicitado no referido documento foi a falta de registros no livro de reuniões da diretoria, sobre as ações e decisões da APP no período de 01/09/1955 a 15/01/1964.

É provável que as disputas dentro da Associação pela manutenção e controle da entidade, por meio de “manobras divisionistas” tenham contribuído para esta situação. (APP-Sindicato, 1994, p.15)

Neste período o governo do estado foi ocupado por Moysés Lupion – 1956-1961 e por Guataçara Borba Carneiro (governador substituto) de março de 1959 a outubro de 1960.

1951 – 1960				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
1951	Prof. Faustino Fávero	- passeata com 1550 professores primários reivindicando o cumprimento da carreira do magistério primário	Bento Munhoz da Rocha Neto	- implanta a carreira do magistério primário, reconhecendo a pressão do movimento e da APP
1954	Prof. José Scheinkmann	- Pauta reivindicatória: memorial dirigido à assembleia legislativa pela estruturação do magistério secundário; pela reestruturação do magistério primário; - nova sede na praça Zacarias – Ed. João Alfredo - recebimento de doações e aquisição de equipamentos para a nova sede (terreno doado pela prefeitura) - reconhecida como utilidade pública - organização do fichário de sócios; - campanha para escolha de representantes nas escolas - “Protestos contra o Sr, Governador pelo não atendimento às reivindicações do Magistério” (sic)	Idem	- concessão de Cr\$ 200.000,00 ao ano durante 10 anos para a construção do prédio próprio da APP -
1955	Idem	- Reforma do estatuto da APP - primeira prestação de contas em oito anos - protesto da APP contra o governo por ser aliada da	- Governador Substituto Antonio Anibelli 04/55 – 05/55	- Implantação de desconto em folha da contribuição sindical - elaboração do projeto de reestruturação da carreira do magistério-ensino

		discussão articulada entre os professores do Colégio Estadual do Paraná e o governo do estado. - Mudança para a nova sede no ed. Munhoz da Rocha - criação do Departamento do Ensino Primário	- Governador Adolpho de Oliveira Franco 05/55 – 01/56	primário por uma comissão constituída pelo Secretário de Educação.
--	--	---	--	--

QUADRO XII - MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 1951 – 1960

FONTE: ARTIGAS (2013)

No período de 1955 a 1964, conforme mostra o quadro XIII o fato mais significativo foi a greve denominada “Operação Tartaruga”, originada pela pressão dos professores do magistério primário do Paraná por meio do Movimento pela Redenção do Magistério do Paraná. O movimento reivindicava melhores condições salariais e de trabalho, diante do alto custo de vida e da inflação. Evidencia-se que, mesmo sem haver menção ao tempo para atividades fora de sala de aula, em sua essência ele estava contido nas mobilizações. Na época não havia nada estranho quanto a um professor fazer parte de seu trabalho fora da escola, pois ainda era muito forte o sentido da educação como missão. Entretanto o gérmen da hora-atividade já estava posto.

Há uma controvérsia nos registros históricos quanto ao ano em que esta greve ocorreu; no documento que aqui referenciamos consta que foi em 1962; outros documentos da APP- Sindicato, como a Revista Sindical 1 de 1994 também veiculam esta data, entretanto, há documentos<sup>34</sup> que comprovam que a greve ocorreu no ano de 1963, ainda no mandato do Prof. Faustino Fávero, o qual assumiu após a renúncia do Prof. Francisco Cardoso. Alguns detalhes destes fatos encontram-se registrados em um documento manuscrito, datado de

<sup>34</sup> Ofícios com moções de apoio ao movimento, dirigidos à APP devidamente datados.; há também documentos manuscritos e datilografados que corroboram o ano e a data de 08/02/1963 quando iniciou a greve

22/2/1963 e que contém a memória de uma reunião, na qual o Prof. Cardoso apresenta sua renúncia.

Neste registro é possível compreender que as relações entre os grupos de professores que lideravam a APP e as lideranças que representavam os professores do Norte do Paraná eram tensas. Em comunicado<sup>35</sup> à “classe e ao povo”, bem como às autoridades o Presidente da APP e os representantes da Casa do professor Primário e do Sindicato dos professores do Ensino Secundário, afirmam que o movimento grevista pela redenção do magistério paranaense não tem caráter político partidário, nem lideranças individuais.

Após a eleição do Prof. Ocyron Cunha ao final do ano de 1963, e tendo em vista a falta de registros desde o final de 1955 a respeito das decisões e ações da APP, a nova diretoria deparou-se com demandas significativas quanto à administração da entidade e, diante da enorme dívida relativa a contas atrasadas e despesas a diretoria reduziu ao máximo os gastos.

Foram ofertados cursos de artesanato, corte e costura, artes aplicadas, e de audiovisuais, além da organização de festas, tardes dançantes e bailes. A APP solicitou, por ofício, ao presidente anterior (1961-1963), Professor Faustino Fávaro, a entrega da prestação de contas, a qual foi entregue em abril de 1964.

Com o regime militar instaurado as atividades da APP ficaram mais restritas no que se refere às mobilizações reivindicatórias e evidencia-se uma relação cordial com o governo do estado e com a SEED; O secretário de educação Lauro Rego Barros, sempre esteve presente nas ações comemorativas e recreativas da APP, bem como não deixou de atender às solicitações para ceder funcionários para a entidade. Houve, inclusive um repasse de verbas, à

---

<sup>35</sup> Documento do acervo da APP - Sindicato

APP, oriundas do Plano Trienal e da FUNDEPAR, mas parte destes recursos não foi utilizado e foram devolvidos; não se encontrou justificativa nos documentos analisados.

O número de associados da APP apesar de ampliar-se ano a ano, não evidenciou a participação efetiva dos professores; havia um índice alto de inadimplência quanto à contribuição devida à APP.

Outro fato significativo foi a filiação da APP à CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil, fundada em 1960; conforme já citamos acima; pouco mais tarde a CPPB passou a denominar-se CPB – Confederação dos Professores do Brasil. Viria anos depois a transformar-se na atual CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Isto também nos remete à questão da hora-atividade, uma vez que a CNTE, desde a sua origem trava seus embates por melhores condições de trabalho, jornada de trabalho e também pela necessária unificação do piso salarial profissional nacional.

Em junho de 1966 aconteceu uma assembleia para debater o Estatuto do Magistério, porém não houve participação suficiente e foi constituída uma comissão para estudo e acompanhamento da proposição.

Em 1967 após nova assembleia a comissão foi reconstituída para acompanhar a tramitação do projeto na Assembleia Legislativa. Ao final deste ano, a APP foi convocada pelo governador para reunião na qual se trataria das reivindicações do ensino superior.

No início de 1968 formou-se uma comissão para tratar das reivindicações dos professores universitários. Estes são dados de extrema importância na história da hora-atividade, pois nesta época uma das principais reivindicações do ensino superior era a mudança para o regime de dedicação

exclusiva<sup>36</sup>, conforme já mencionado no início deste capítulo. Outro dado importante é o fato do Professor Ocyron Cunha, que já fora presidente da APP, era, em 1968, o presidente da APUFPR. Também vale lembrar que as reivindicações em torno do Estatuto do Magistério abrangiam também a regulamentação da vida funcional dos professores das faculdades estaduais, considerando a questão da Dedicção Exclusiva, sendo que o RDT era um regime diferenciado assim como o era a DE no ensino superior, evidentemente resguardadas as suas diferenças. Estas relações podem explicar como as pautas reivindicatórias foram se construindo em torno de interesses que eram comuns aos professores e que precisavam de melhorias urgentes quanto às mudanças na carreira, nos salários e nas condições de trabalho.

As relações começaram a ficar muito tensas neste ano, devido ao panorama político e econômico em nível nacional e internacional. Ao ser pressionado o governo responsabilizou os deputados pela morosidade quanto à aprovação do estatuto do Magistério; estes não queriam aprovar os itens referentes à escolha dos diretores escolares e das remoções de professores.

Após entrega de um memorial ao governador os professores invadiram a Assembleia Legislativa, cobrando explicações. Ali mesmo foi declarada a abertura do Congresso da APP e decidiram que as aulas seriam paralisadas. A mobilização ganhou força e, no dia 28 de outubro de 1968, o próprio governador tomou a iniciativa de ir até o Congresso em Ponta Grossa e perguntar: “o que vocês querem?” A resposta foi em favor da aprovação imediata do Estatuto do Magistério. Dois dias depois a Lei estava assinada, porém nunca saiu do papel.

---

<sup>36</sup> Regulamentada pela Lei n. 5540/1968.

Nos dois anos seguintes a luta pela regulamentação do Estatuto continuou sem que houvesse avanços significativos. O Quadro próprio foi aprovado na AL. A APP colocou na sua pauta de reivindicação a aposentadoria aos 25 anos.

1961 – 1970				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
1961 – outubro 1963	Faustino Fávero	- Greve denominada Operação Tartaruga – ocorreu em todo o estado - defesa da união do Magistério - professores licenciados e não licenciados exerciam mais pressão)	Ney Amintas de Barros Braga	- destinar parte do INC (ICMS) para o magistério (não houve cumprimento da decisão)
Nov. 1963 a 1964	Ocyron Cunha	- filiação à CPPB <sup>37</sup> - Assistência jurídica gratuita - pressão pelas prestações de contas anteriores do próprio sindicato - quadro de 1500 sócios - oferta de cursos de artesanato - organização de festas e bailes e outras ações para arrecadar recursos		
1965	Elvira Meireles	- Solicitação ao Secretário de educação para disponibilizar mais funcionários para trabalhar na APP - cresce o número de associados - promoções de caráter recreativo e social - redução da carga horária de 12 para 10 aulas semanais	Antonio Ferreira Rüppel – governador substituto  Algacyr Guimarães – Eleito pela Assembleia Legislativa	- A SEED atende a solicitação de disponibilizar os funcionários a serviço da APP - o Secretário da Educação estava presente em todas os atos da APP
1966		- atividades de cunho social-recreativo - 7º Congresso da CPB - cresce o número de sócios; mensalidades atrasadas; pouca		- Repasse de verba do Plano Trienal e da FUNDEPAR à APP

<sup>37</sup> Confederação dos Professores Primários do Brasil que mais tarde transformou-se na CNTE

		participação - atendimento médico aos associados - Assembleia para debater o estatuto do Magistério		
1967	Ismael Fabrício Zanardini	- problemas causados pelo DER, instalado na Casa do Professor - estudo do anteprojeto do Magistério e criação de nova comissão para acompanhar a tramitação do projeto na Assembleia Legislativa - AL; --audiência com o governador: o tema era o ensino superior	Paulo Pimentel	- Diálogo tenso sobre o projeto do Estatuto do Magistério; o governador responsabiliza os deputados - diante da pressão dos professores e da paralisação de três dias o Estatuto é aprovado, mas não regulamentado - o Ensino Médio obteve 106% de aumento e o Primário apenas 56% - revogou-se as punições em razão da greve - não foi possível aumentar a carga horária semanal (16h) devido à pressão dos professores
1968		- continuidade da discussão sobre ensino superior - Insatisfação com o processo moroso de tramitação do estatuto do Magistério; - memorial dirigido ao governador e invasão da AL - os professores declaram aberto o Congresso de Ponta Grossa e conclamam os professores; muitas escolas paralisam em Curitiba - greve de três dias - audiência com o governador: o tema era o ensino superior		
1969	Professora Elvira Meireles	- Número de sócios chega a 5200 - Clube de Campo – irregularidades na empresa levam à perda do patrimônio Eleições na APP		- Aprovação do Quadro próprio do Magistério pela AL - suprimido o artigo 14 que tratava da eleição dos diretores por lista tríplice
1970	Antonio dos Santos Filho	- reivindicação da aposentadoria aos 25 anos e pagamentos de aulas suplementares em atraso - continua a luta pela regulamentação do Estatuto do Magistério		- - Enquadramento de professores no nível 24 - professores primários assumem vagas de concurso - aumento para todos os funcionários públicos do estado

QUADRO XIII - MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 1961 – 1970

FONTE: ARTIGAS (2013)

Ao iniciar a década de 1970, de acordo com o quadro XIV as atividades da APP em torno das reivindicações já estavam mais organizadas e ampliando sua abrangência no que se refere à implantação de novos núcleos da associação no interior do estado. Apesar da repressão do regime militar vigente, que limitava muito ações mais incisivas, a APP foi afirmando seu caráter de militância política em defesa da categoria e da educação de qualidade e passou a contar mais com o apoio da sociedade nas suas mobilizações ao invés de apenas ficar “percorrendo gabinetes, de pires na mão, pedindo direitos que deveriam ser conquistados”. (CALDAS, 1998, p. 127)

No processo de expansão da APP, com a criação de núcleos no interior, foi realizado o I Encontro de Professores do Paraná em Maringá, com uma pauta extensa de discussões e encaminhamentos de ações junto ao governo do estado: entre elas a principal era a reforma do Estatuto do Magistério. A estabilidade para os suplementaristas e nova forma de contratação por concurso público também estavam na pauta. Estas reivindicações e também a questão relativa à regulamentação dos professores primários e do ensino médio estavam ligadas a

Transformações importantes na organização dos professores [que] foram desencadeadas pela implantação do primeiro grau de oito anos, por meio da Lei n. 5.692 de 1971. Assim estruturado, o sistema escolar aparentemente eliminou a segmentação entre o magistério primário e o secundário ginasial. Essa espécie de “unificação” refletiu-se no movimento docente brasileiro, conforme evidenciam as entidades criadas após essa mudança nos estados da Paraíba, Maranhão, Sergipe, Ceará, Mato Grosso, Amazonas, Pará, Rio de Janeiro e Minas Gerais, cuja denominação já não expressava a distinção entre primário e secundário. Além disso, as associações já existentes reorganizaram-se para representar os docentes, independentemente do nível de ensino em que seus associados lecionassem. Apesar disso, em boa parte dos casos, a identificação dos professores com a docência primária ou secundária manteve-se na prática, levando as entidades a conservarem as antigas concepções sobre a profissão e as práticas reivindicativas, que se diferenciavam de acordo com o nível de ensino de seus associados. (Vicentini & Lugli, p. 177)



As relações com o governo do estado, entretanto eram ambíguas, pois continuava a haver repasses de verbas, as quais eram também aplicadas na ampliação e construção do patrimônio físico da APP, como a aquisição do espaço para sua sede e construção do clube de praia em Guaratuba, no litoral do Paraná.

Os governantes mantinham com a APP um relacionamento cordial e recebiam seus memoriais, mas, a concretização das reivindicações eram sempre fruto de pressão e mobilizações como a de 1968.

Assim como a participação dos professores e a sua adesão aos encontros nos diferentes núcleos regionais da APP, no interior do estado, o clima interno da APP era conturbado, pois havia a disputa pelos cargos e ações movidas para resgate de dívidas e questões judiciais; as eleições neste período foram realizadas neste clima de tensão.

A mobilização pela aprovação do Estatuto do Magistério finalmente apresentou resultados positivos com a aprovação da Lei 07/1976. O artigo 106 da referida lei que exarava a possibilidade da implantação do “Regime Diferenciado de Trabalho, com ou sem dedicação exclusiva”, para os cargos ou funções que a lei vier a determinar”, não fazia menção à hora-atividade. O fato de reivindicar-se um piso salarial e estabelecer a carga horária para a jornada de trabalho em diferentes regimes, já mobilizava a categoria para os próximos passos de suas sonhadas conquistas, entre eles a hora-atividade

As greves ocorridas em 1978 (42 dias) e 1980 (22 dias) foram decisivas no sentido de consolidar o papel da APP e mostrar também a força do movimento, que em 1980 ficou conhecido como Movimento de Educação e Justiça - MEJ I – e foi deflagrado em Londrina pela APLP. As negociações

durante a greve precisaram ser mediadas pela Igreja Católica, representada pelos bispos de Curitiba. Ao final da década de 1970, contraditoriamente ao regime político vigente, que já entrava em seu ocaso, os professores encontravam-se mobilizados e dispostos a conquistar o necessário suporte econômico, jurídico e pedagógico à sua profissionalização e ao trabalho desenvolvido.

Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando. Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional. Os sistemas escolares modernos emergem da organização desse aparato estatal e se organizam como parte dependente dele. Assim, a primeira grande luta pela profissionalização do magistério esbarra no estatuto funcional que, por meio de sua conversão em servidores públicos e, portanto, funcionários do Estado, retira-lhes a autonomia e autocontrole sobre o próprio ofício. Talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante dessa ambiguidade, de luta pela obtenção de um status profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos. (OLIVEIRA, 2008, p.30-31)

1971 – 1980				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
1971	Antonio dos Santos Filho	- regulamentação dos professores primários e do ensino médio - I encontro de Professores do Paraná em Maringá com extensa pauta de reivindicações	- Paulo Pimentel  - Haroldo Leon Perez  - Pedro Viriato Parigot de Souza	Doação de Cr\$ 50.000,00 à APP
1972	Faustino Fávaro	- Divisão geográfica da APP - Encontros de Professores - Novo estatuto da APP - relações internas conflituosas		

1973 a 1976	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eduardo Tavares Pereira</li> <li>- Ruben de Oliveira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mobilização em torno da aprovação do estatuto do magistério</li> <li>- reorganização do patrimônio e de materiais e equipamentos</li> <li>- embates internos continuam na APP</li> </ul>	João Mansur  Emílio Hoffmann  Jaime Canet Jr	- Aprovação do Estatuto do Magistério – Lei 07/1976
1977 a 1978	Izaías Ogliari	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforma do estatuto da CPB</li> <li>- Greve deflagrada pela APLP em Londrina</li> <li>- ressurgimento moral do Magistério</li> <li>- os professores mobilizam-se mais</li> </ul>	Jaime Canet Jr	- começa o processo de Regulamentação do Estatuto do Magistério As relações entre governo e APP ficam mais tensas
1979 a 1980		Insatisfação dos professores diante das ações do governo - MEJ – Movimento de Educação e Justiça – greve de 22 dias, passeata com 15.000 pessoas em Curitiba -Mediação dos bispos de Curitiba	Ney Amintas de Barros Braga	Disposição ao diálogo - concurso de ingresso e estabilidade para suplementaristas - Criação do Conselho do Magistério - Regularização das remoções - abono de 30% e 100% na gratificação de regência.

QUADRO XIV MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 1971 – 1980

FONTE: ARTIGAS (2013)

No quadro XV, apresenta-se fatos de um período em que, diante da atitude quase indiferente do governo do estado, a APP consegue mais uma vez uma mobilização maciça dos professores em todo o estado, pela adesão e continuidade à greve, que durou 27 dias e precisou novamente da intermediação dos bispos de Curitiba para que ambos, governo e estado chegassem a um entendimento e encerrassem a greve.

Em cópia de um documento da APP, datado de 15 de janeiro de 1981 (memorial) aparece a menção à reivindicação (entre outras evidentemente) da hora-atividade e do regime diferenciado de trabalho (RDT). Em outro documento, posterior, sem data, intitulado boletim informativo Educação, da SEED, como resposta a respeito das ações do governo, aparece, entre outras providências a

serem encaminhadas pelo governo do estado e pela SEED, a promessa de cumprimento da reivindicação da criação de novos regimes de trabalho e a adoção da hora-atividade.

Destaca-se que, nestes dois documentos cita-se o termo hora-permanência, entretanto, nos outros documentos que seguem, inclusive em relatório da comissão paritária, datado de 19 de agosto de 1981, a palavra que passa a ser utilizada é hora-atividade. Isto também justifica a razão pela qual insistimos em utilizar o termo hora-atividade neste trabalho.

A proposta preliminar da Comissão Paritária com data de 19 de agosto de 1981 tinha o seguinte teor, no que se refere à hora-atividade:

Dentro dos novos assuntos abordados, a Comissão Especial Paritária definiu preliminarmente as seguintes proposições:

1 – Regimes diferenciados de trabalho

Visando aperfeiçoamento do Estatuto do Magistério, a Comissão paritária sugere ao Senhor Secretário de Educação a adoção para o exercício de 1982, modificações no atual regime de trabalho. no entender desta Comissão seriam recomendáveis as seguintes medidas: a) a adoção dos regimes de 20, 30 e 40 hora; a implantação de tais regimes, bem como a sua forma de operacionalização, serão objeto de estudo pela comissão Especial e Órgãos Internos da SEED que deverá resultar em relatório detalhado a ser entregue pela Comissão até o mês de novembro do corrente; b) independentemente da época da adoção desses regimes, propõe a comissão, a partir de janeiro de 1982, a aplicação de 10% de hora-atividade, no mínimo por regime; c) estabelecimento de Regime de tempo Integral, através de regulamentação do Art. 106 da Lei Complementar nº 7/76, a ser proposta pela Comissão. (PARANÁ/SEED, 1981, p. 1)

No Paraná a hora-atividade foi uma “conquista gradativa” uma vez que foi concedida pela primeira vez aos professores em Regime Diferenciado de Trabalho – RDT – com a aprovação da Lei complementar n. 32/1986, publicada

em dezembro com efetividade a partir do ano seguinte e pouco mais tarde, da Lei complementar n. 37/1987.

Na primeira Lei está disposto que:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a implantar aos Professores e Especialistas de Educação, integrantes do Quadro Próprio do Magistério, o Regime Diferenciado de Trabalho. Art. 2º - A Secretaria de Estado da Educação proporá, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, o Regulamento do Regime Diferenciado de Trabalho, a ser implantado gradativamente.

Na Lei complementar n. 37/1987 regulamentou-se a carga horária na hora-atividade da seguinte forma:

Art. 1º – O Regime Diferenciado de Trabalho – RDT, de que trata a Lei Complementar número 32, de 11 de dezembro de 1986, é o número de horas semanais em que o pessoal do Quadro Próprio do Magistério exerce atividades inerentes ao cargo e, ao professor, compreende: I – hora-aula, que é o período de tempo em que desempenha atividades docentes com o aluno; e. II – hora-atividade, que é o período em que desempenha atividades relacionadas com a docência, no seu local de exercício. Parágrafo 1º - Para efeito desta lei, o pessoal do Quadro Próprio do Magistério compreende: a) docente – aquele que exerce suas atividades em efetiva regência de classe; e. b) especialista de educação – aquele que exerce as atividades definidas no parágrafo 1º do artigo 3º, da Lei Complementar nº. 07, de 22 de dezembro de 1976. Parágrafo 5º - O percentual de hora-atividade do professor optante pelo Regime Diferenciado de Trabalho será de 20% (vinte por cento) sobre a jornada de trabalho.

Art. 2º - Somente poderá optar pelo Regime Diferenciado de Trabalho, o integrante do Quadro Próprio do Magistério que se encontrar numa das situações funcionais seguintes: a) detentor de dois cargos de magistério, observando o parágrafo 1º deste artigo; b) detentor de um único cargo de magistério; c) detentor de um cargo de magistério ativo e outro inativo, observado o parágrafo 2º deste artigo. Art. 3º - As vagas para opção das jornadas de trabalho, instituídas nesta lei, serão ofertadas a nível de município, em número e local que a administração determinar. Estas vagas serão acessíveis a todos os interessados, mediante inscrição, em tempo hábil, na Secretaria de Estado da Educação, conforme instruções que serão expedidas por aquela Pasta, observando-se a seguinte ordem de prioridades: I – detentor de 2 (dois) cargos de magistério, em efetivo exercício no

estabelecimento onde a vaga for ofertada, observando-se o parágrafo 1º do artigo anterior; II – detentor de um cargo, que esteja ministrando aulas extraordinárias no estabelecimento onde a vaga for ofertada; III – detentor de um cargo que esteja ministrando aulas extraordinárias; IV – detentor de um cargo que não ministra aulas extraordinárias. A Resolução nº. 4.900/87, de 20 de outubro de 1987, torna mais clara a redação, dispondo: Parágrafo 1º - Para o professor, docente que exerce suas atividades em efetiva regência de classe, o Regime Diferenciado de Trabalho compreende: I – 80% (oitenta por cento) da carga horária desempenhada em atividades docentes diretamente com o aluno, em classe; II – 20% (vinte por cento) da carga horária em horas – atividade, que são o período em que, no local de exercício, desempenha atividades relacionadas com a docência.

Destaca-se que este regime diferenciado de trabalho era diferenciado mesmo; representava uma concessão a poucos e não o atendimento a um direito de toda a categoria. A justificativa, como sempre recaiu na demanda insuficiente de recursos econômicos devido aos custos que seriam gerados com a folha de pagamento.

No cenário nacional ressalta-se que a CNTE apresentou a primeira proposta de Piso Salarial Nacional, reafirmando para todos os estados as lutas pautadas em três fatores indissociáveis, segundo a CNTE (2008): a carreira, a formação e a jornada de trabalho que já previa o tempo destinado à hora-atividade.

Apesar da pressão dos professores, por meio de manifestações publicadas em jornais da época e dos trabalhos desenvolvidos junto ao governo do estado pelos membros do sindicato que fizeram parte da comissão paritária as tentativas de implementar o novo regime de trabalho não tiveram sucesso, ficando novamente postergadas. Os anos seguintes acirraram mais ainda as mobilizações, independente dos novos governos que se sucederam.

Novas greves foram realizadas, inclusive com alguns professores submetendo-se a passar dias sem alimentar-se para demonstra o posicionamento

da categoria que estava disposta a todos os sacrifícios para marcar suas conquistas.

Neste ínterim, a APP fortaleceu sua ação com a união das outras associações – APLP e APMP - de professores que havia no estado; com isso consolidou-se o processo de descentralização da APP com a criação dos 23 núcleos sindicais no interior do estado. Outro fato interessante é que nesta época alguns militantes ingressaram na política legislativa nos processos políticos que começavam a expressar o quadro de redemocratização do país. Isso também contribui para fortalecer o sindicato, mas contraditoriamente também para cindi-lo internamente. Não eram novas as disputas internas, mas elas ficaram mais evidentes.

O período de 1987 a 1990 foi o mais conturbado, mas contraditoriamente foi nele que a hora-atividade começou a ser implantada, pois o RDT- tendo sido regulamentado em 1987, começou a ser implantado no ano seguinte. A expectativa foi frustrante, pois pouquíssimos professores (cerca de trezentos) reuniam condições para passar para o novo regime de trabalho. Com isso o que era previsto como a conquista de um direito passou a ser um privilégio e que assim se manteve, pois possibilidade de optar pelo RDT nunca foi estendida plenamente a todos os professores, tendo em vista as regras que foram sendo estabelecidas pela SEED e pelo governo do estado. Também neste governo começa a ser discutido o currículo básico para a educação estadual, com orientação progressista.

A partir da promulgação de 1988, a redemocratização do Brasil ganha impulso e a legalidade para as instituições sindicais expande a abrangência da APP, a qual torna-se Sindicato e mais tarde filia-se à CUT – Central Única dos

Trabalhadores, determinando assim seu caráter de órgão de classe, pois agora passava a representar os trabalhadores da educação, articuladamente ao conjunto de trabalhadores de outras esferas da sociedade.

Na época, a discussão em torno dos rumos da educação nacional toma novo fôlego e, juntamente com a crescente discussão em torno das concepções de educação e currículo, bem como da ampliação de oferta da educação obrigatória, discute-se o trabalho docente e o tempo necessário ao desempenho deste trabalho, diante da nova configuração da escola pública.

Os estudos anteriores, apresentados na revisão de literatura, nos mostram com clareza que, sem dúvida alguma a conquista da hora atividade na década de 1980 resultou da mobilização da categoria dos professores, os quais reivindicavam melhores condições para o trabalho docente juntamente com a efetivação de espaços de reflexão e formação continuada em serviço. (CZEKALSKI, 2008)

1981 – 1990				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
1981 a 1982	Izaías Ogliari	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pauta de reivindicações</li> <li>- comissão paritária</li> <li>- greve; 1981 (27 dias), 1982 (23 dias); mediação dos bispos de Curitiba</li> <li>- hora-atividade/hora-permanência</li> <li>- participação política dos professores na concorrência a cargos eletivos</li> <li>- unificação das associações representativas dos professores APP, APLP, APMP</li> <li>- eleições para a diretoria geral e para os 23 Núcleos descentralizados</li> </ul>	Ney Amintas de Barros Braga  José Hosken de Novaes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recesso escolar para inibir a greve</li> <li>- ações repressivas</li> <li>- Concessões diante da pressão dos professores</li> <li>- questões mais relevantes ficam postergadas</li> <li>- Formação continuada – CETEPAR</li> </ul>



1983		Ampliação e reformas do patrimônio; construção de novas sedes no interior		- Cumprimento do piso de 2,2 salários mínimos e a estrutura da tabela de vencimentos
1986	Paulo Maia de Oliveira	- espaço de atuação no CEE – Conselho Estadual de Educação - apoio à greve dos professores de Santa Catarina - elaboração de documento conjunto com o governo sobre questões salariais - greve dos professores; greve de fome	José Richa  João Elísio Ferraz de Campos	- acordo para aumentar o piso até 3 salários descumprido
1987 – 1990	Isolde Benilde Andreatta	- passeatas e paralisações; greve de fome 1988 - o 30 de agosto 1988 - de APP para APP Sindicato a partir de 1989 Greve – 1990 (97 dias) - Reinvidicações Salariais - mudanças no estatuto do magistério Constituição de 1988 - Piso Salarial – CNTE, Conferência Mundial 1990	Álvaro Fernandes Dias	- Novo acordo sobre o piso (3,3 salários) também foi descumprido - repressão violenta no 30 de agosto - IPE – corte do serviço assistência médica - currículo básico - aprovada a lei 37/87 para implantação do RDT com hora-atividade a partir de 1988 – 1ª fase 2ª fase 1990

QUADRO XV MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 1981 – 1990

FONTE: ARTIGAS (2013)

No plano nacional destaca-se mais uma vez as ações da CNTE em relação à hora-atividade, o qual teve assegurada a luta por meio do artigo 206, inciso V da constituição de 1988 que trata da valorização do profissionais da Educação. A conferência de Jontiem em 1990, apesar das orientações neoliberais orienta o processo implantação de políticas de valorização profissional (ao menos no papel), constando do Plano Decenal assinado em 1993, juntamente com o Pacto pela valorização do Magistério. Enquanto Murílio Hingel esteve à gente do Ministério da Educação um GT<sup>38</sup> – Grupo de trabalho – foi constituído para realizar debates e estudos sobre a viabilização do PSPN.

<sup>38</sup> Conforme a CNTE, O GT foi composto pelo MEC, CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; o CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação; a UNDIME – União Nacional de

Conforme afirmamos acima, a abrangência da APP se ampliou consideravelmente, entretanto, as disputas internas se deram nas mesmas proporções, acarretando uma crise de legitimidade com o processo eleitoral da nova diretoria ter sido terminado por decisão judicial. Com isso a mobilização dos professores arrefece, mas não se extingue, pois as reformas que se iniciavam e a crise econômica que se agravava cada vez mais impeliam os militantes à luta. De 1991 a 2000 houve greves (inclusive greve de fome), paralisações, passeatas nas ruas.

A partir desta década, conforme mostra o quadro XVI, a APP-Sindicato passa a ser, além de instância social reivindicatória quanto à defesa dos direitos dos trabalhadores da educação, passa também a ser mais propositiva, no sentido de apresentar projetos que redundem em políticas públicas como o plano de cargos e carreira dos professores (1996) e depois dos funcionários das escolas, os quais somente foram aprovados após 2002. Até o ano de 2002 as negociações com o governo do estado em torno da questão do RDT e da hora-atividade eram praticamente impossíveis, dada a intransigência ou indiferença do governo e da SEED em negociar com a APP-Sindicato.

Em 1996 a Campanha “Chega de Trabalho Escravo”, por 50% de hora-atividade, mobilizou os professores nas escolas; a APP-Sindicato elaborou uma pesquisa para ser respondida pelos professores, orientando, também, a uma ação nas escolas, marcada para o dia 14 de agosto, intitulada: professor: dia 14 faça a hora-atividade acontecer. Chegaram relatórios de muitas escolas nos quais os

---

Dirigentes Municipais da Educação; os CEEs – Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação e a CNTE, a qual representava de certo modo todos os sindicatos dos trabalhadores em educação, como a APP-sindicato. Os estudos produzidos pelo GT comprovaram que era possível implantar o PSPN a partir de 1995. Todos os acordos firmados no GT foram revogados pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

professores relatavam as atividades que deveriam ser realizadas fora de sala de aula se tivessem o tempo disponível.

Em 1997, após a aprovação da LDB a APP-Sindicato volta a fazer enfrentamentos e passa a negociar com os representantes do governo na Assembleia Legislativa. Entretanto, as reivindicações não eram atendidas e o que se conseguia era no plano salarial, no sentido de repor as defasagens da alta inflação do período. Finalmente, no ano de 1996 é aprovada a LDBEN 9394/1996 e no seu art. 67 fica assegurada a hora-atividade, mas sem especificar a carga horária. Em 1997 o Conselho Nacional de Educação – CNE regulamenta a jornada de trabalho até 40 horas e estipula entre 20 – 25% de hora-atividade dentro do total da jornada.

1991 – 2000				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
1991 a 1994	Izaías Ogliari  Mario Sérgio F. de Souza	- relações internas desgastadas – crise de legitimidade - ausência de mobilização - as pautas reivindicatórias continuavam as mesmas	Roberto Requião de Mello e Silva	- implantação do currículo básico - discussão de projeto de alteração da lei complementar RDT
1995 a 2002	Mario Sérgio F. de Souza  Romeu Gomes de Miranda	Greve tartaruga – aulas de 30 min. (30 dias); greves de fome - reposição de perdas salariais - piso salarial – CNTE - concurso público professores - luta pela hora-atividade – 14/08/1996 campanha da hora-atividade nas escolas	Jaime Lerner	- ausência de negociação - formação aos profissionais da educação Faxinal do Céu - gestão compartilhada - governo autoriza APMs a contratar professores - eleições diretas para diretores; seleção para candidatos por meio de prova

QUADRO XVI - MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 1991 – 2000

FONTE: ARTIGAS (2013)

Ao final da década de 1990, por meio do decreto n. 3479, institui-se 10% de hora-atividade, das horas designadas pela distribuição de aulas, extensivo aos professores QPM, inicialmente e depois de mais pressão sindical aos professores com aulas extraordinárias; meses depois, como mostra o quadro XVII o decreto 5249/2002 implanta a hora-atividade, com 10% sobre o total da jornada de trabalho dos professores dos quadros QPM, QUP e detentores de Aulas extraordinárias. Aos professores com vínculo CLT a porcentagem era para quem detinha mais de dez horas-aulas.

Considerando as frágeis relações entre o sindicato e o governo de estado as negociações foram mediadas pelo presidente da AL do Paraná e no ano 2002 foi finalmente aprovada a lei n.13.807/2002 com efeitos para vigorar a partir de 2003, estabelecendo:

Art. 1º - Fica instituído percentual de 20% (vinte por cento) de hora-atividade da jornada de trabalho para todos os professores do Estado do Paraná em efetiva regência de classe em estabelecimento de ensino da rede pública estadual, considerando a jornada do cargo efetivo, das aulas extraordinárias e das aulas pelo regime da CLT. Art. 3º - A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício.

Com a Lei complementar 103/2004 fica instituído no que se refere à hora-atividade:

art. 3º princípios e garantias

XI – período reservado ao professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

Art. 4º. conceitos fundamentais

VIII – hora-atividade: tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

Também, neste período foi implantado por critérios seletivos a “dobra de padrão”, na qual concede-se aos professores concursados mudar do padrão de 20 horas para o de 40 horas semanais de jornada de trabalho, a APP-Sindicato continua a trabalhar para que as novas regras sejam colocadas em prática.

A dobra de padrão é o arranjo do RDT, mas assim como seu correlato não é extensivo a todos. Tem sido objeto de promessas eleitoreiras, assim como o primeiro, desconfigurando a necessária política de uma jornada única que possibilite também que o professor tenha seu vínculo a uma única escola, o que pode contribuir para a melhoria da qualidade do seu trabalho.

2001 – 2013				
Ano	Presidente	Ações/Objetivos do sindicato	Governador	Ações do governo
2001-2002	Prof. Lemos	- 10% de hora-atividade QPM - 2002/2003 – 20% extensivo a todos - a nova diretoria mostra um novo direcionamento, mais articulada politicamente e preocupada com a formação continuada e também de quadros de militâncias entre os associados (funcionários e professores)	Jaime Lerner	- - Decreto 3479/2001 – 10% de hora-atividade professores QPM - Decreto 5249/2001 - Lei 13.807/2002
2003-2010	Profª Marlei Fernandes	- continuidade das reivindicações - V Conferência Estadual da Educação – APP-Sindicato - 50% de hora-atividade - Dobra de padrão - Participação da CONAE; proposições para o PNE - entra na era digital – a propagação de informações se dá em tempo real - Aprovação do PSPN -	Roberto Requião de Mello e Silva  Orlando Pessuti	- Lei complementar 103/2004 estatuto do magistério; estatuto dos funcionários; - Diretrizes curriculares - PEE – iniciou mas não houve continuidade Diretrizes curriculares orientadoras para a educação básica do Paraná. - Programa PDE - formação de professores - concursos públicos para professores e funcionários

				- Investimento na formação de professores e funcionários - ADI inconstitucionalidade PSPN - Dobra de padrão; Decreto nº 4213 O Decreto Nº4212 passa a vigorar imediatamente com todos os efeitos legais
2011 2013	ProfªMarlei Fernandes	- enfrentamentos tensos, mas o diálogo continua em nível cordial - 33% hora-atividade; a luta continua por 50% - a categoria pressiona com paralisações e ameaça de greve	Carlos Alberto Richa	- concede ampliação de 1h no início do ano apenas ao QPM - Lei complementar 002/2013 hora-atividade para todos os professores; Lei complementar n.155/2013 modifica o artigo referente na lei complementar 103/2004 sobre a hora-atividade; cumpre-se a lei 11.738/2008

QUADRO XVII - MEMÓRIA HISTÓRICA APP- SINDICATO - 2001 – 2013

FONTE: ARTIGAS (2013)

Neste momento, ao fechar o capítulo e as considerações finais deste trabalho, os professores do Paraná já têm assegurado que um terço da sua jornada de trabalho será para proveito do trabalho fora de sala de aula, conforme a lei n. 155/ 2013, aprovada e sancionada em 8 maio do corrente ano e que dispõe o seguinte:

Art. 1º O caput do art. 31 da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 31. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”

Art. 2º A implementação das alterações decorrentes da aplicação desta Lei fica condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira, bem como ao atendimento dos limites para com as despesas de pessoal, previstos na Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, não gerando qualquer efeito retroativo.

Art. 3º Esta Lei Complementar passa a vigorar na data de sua publicação. Palácio do Governo, em 08 de maio de 2013

Pudemos observar ao longo deste capítulo que os embates históricos que ocorreram e que presentemente se desenvolvem diante de nossos olhos, continuam de forma ascendente, acompanhando o movimento de produção das idéias (textos políticos) e da sua implementação e consequente concretização, tendo em vista os sujeitos que dão vida a estes processos.

É preciso lembrar que este tempo não pode continuar sendo considerado uma concessão que acrescente uma determinada remuneração; é um tempo do qual os professores foram expropriados e que contribuiu historicamente para que a qualidade do seu trabalho fosse aquém do esperado inclusive por ele mesmo, conforme indica Oliveira (2008), quando afirmam que “o principal agente de cobrança em relação ao trabalho dos sujeitos docentes são eles próprios, o que equivale a 50% dos entrevistados. Bem distante, aparecem a Secretaria de Educação e a direção da unidade em que trabalham apontados por 13% cada.

Isto nos faz lembrar uma ideia de Sader (2011), em discurso proferido no V Congresso Estadual da Educação promovido pela APP Sindicato:

Tem gente que diz que o bom de ser rico, entre outras coisas, é ter tempo. É verdade. Mesmo que seja para não fazer nada. A expropriação do tempo animaliza as pessoas. As pessoas vivem para se reproduzir pura e simplesmente. Pergunte a um trabalhador o que ele mais gosta de fazer. Ele gosta de fazer o que os animais irracionais fazem: comer, dormir, se reproduzir. [Isso está no Max, na Ideologia Alemã]. (SADER, 2011, IN: APP-Sindicato, 2011, p. 13)

A partir desta ideia sobre a importância do tempo na vida de cada um de nós, podemos concluir que a importância do tempo da hora-atividade ao ser efetivado contribui para a desalienação do professor em relação ao seu trabalho,

uma vez que lhe permite refletir sobre ele, de modo a não somente executá-lo, mas criar formas de realizá-lo que supere a perspectiva reprodutora, fruto das condições de tempo e de espaço nas quais o seu trabalho acontece. Este é também o processo pelo qual o professor se humaniza e compreende o que de fato é necessário para humanizar as pessoas às quais se propõe ensinar.

Não basta, portanto, lutarmos para implementar leis e normas, o que é preciso é implementar o seu espírito, pois o espírito de uma lei é que lhe atribui significado e não a sua interpretação pura e simples.

São os fundamentos que refletem toda uma história referente a uma prática que se consubstancia nas formas de trabalho dos professores com seus pares e com os demais sujeitos do processo educativo, conforme discutiremos no próximo capítulo, tendo em vista o que a literatura produzida sobre a hora-atividade mostra sobre a implementação da hora-atividade no âmbito da prática pedagógica.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta dissertação assumimos um posicionamento calcado na perspectiva histórica. Como professora e pedagoga no exercício da função no âmbito da escola pública nos dispusemos a refletir sobre a hora-atividade, problematizando-a no sentido de compreender de que forma a política educacional inerente à concessão deste espaço/tempo escolar foi construída.

Na busca de entender este objeto de estudo a partir da abordagem do ciclo de políticas, intentamos

destacar a natureza complexa e controversa da política educacional [que] enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p. 94)

Segundo esta afirmação, este referencial permite que a análise teórica seja realizada de forma dinâmica e flexível, considerando um ciclo contínuo que se constitui principalmente por três formas de contextos: de influências, da produção de texto e da prática. (MAINARDES, 2006)

A partir desta premissa, inventariamos inicialmente a percepção que professores e pedagogos têm a respeito da hora-atividade e elaboramos uma síntese precária do significado por eles atribuído a este tempo/espço escolar conquistado pelos professores para realizar o trabalho docente na escola, fora de sala de aula.

Entendemos que as questões relativas à hora-atividade e ao trabalho escolar, levantadas nessa primeira aproximação do tema, estão relacionadas às

condições determinadas historicamente por um conjunto de políticas públicas que também expressam, assim como nós e todos os profissionais da educação, uma síntese de múltiplas determinações (MARX, 1859)

Para entender que determinações incidiram sobre o nosso objeto de estudo nos propusemos, por meio da análise dos comentários dos professores e pedagogos, a destacar as evidências da materialidade da hora-atividade como política educacional. Estas evidências foram reveladas por meio de diferentes dimensões: a do trabalho pedagógico; do tempo requerido para este trabalho; da profissionalização docente; da qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula; das relações entre professores e pedagogos; das relações institucionais; e dos contextos da prática que recriam as políticas e lhes atribuem uma nova e diferente forma, diversa daquela que foi inicialmente pensada.

Uma vez que nossa dúvida não estava localizada (pelo menos não completamente) nestas dimensões, mas ao contrário era determinada por elas, nosso intuito foi analisar a historicidade da política da hora-atividade para compreender o contexto de influências em que ela foi gerada.

Neste sentido, entender a hora-atividade dentro de um contexto maior e no qual ela aparentemente foi se diluindo (de acordo com as interpretações que a ela são atribuídas) possibilitou entender a forma como o governo do estado do Paraná e o sindicato dos professores (APP-Sindicato) conduziram e ainda conduzem as negociações relativas a sua institucionalização. A análise na perspectiva histórica permitiu compreender como as políticas públicas foram iniciadas e os discursos (contexto da produção dos textos) construídos de forma a sustentá-las (ou não).

O diálogo com os nossos interlocutores por meio das referências produzidas a respeito da hora-atividade, possibilitou compreender de que forma este tempo/espço escolar, que é sobretudo – institucional - alterou o trabalho docente no âmbito escolar, revelando os impactos do aumento do tempo remunerado a partir da regulamentação das leis federais e estaduais, em especial as mais atuais delas, a Lei 11738/2008, que instituiu o piso salarial profissional, em âmbito nacional, para os profissionais do magistério público da educação básica e a Lei Complementar 155/2013 quem alterou o Estatuto do Magistério do Paraná, com a ampliação da carga horária da hora-atividade na jornada de trabalho dos professores.

Estas alterações são observadas a partir da análise do contexto da produção de texto, ou seja, daquilo que é a representação própria da política e que se articula ao contexto da prática visto que são de certa forma “consumidos” pelos sujeitos em suas ações coletivas e individuais na forma de leis, normativas, entre outros tantos tipos de textos que circulam na sociedade e mais especificamente na escola.

Assim, foi possível compreender as ações do Estado, no sentido de efetivar a hora-atividade como política educacional pública, já acessíveis aos professores e que possibilidades de avanços existem e como podem ser alcançados. Podemos afirmar que houve um avanço<sup>39</sup> significativo no âmbito escolar, quanto à qualidade do processo educativo em relação às condições de trabalho dos professores na perspectiva da política pública, mas ainda não são suficientes para que se diga que a política pública da hora-atividade é efetiva. E

---

<sup>39</sup> Avanços já apontados no início deste trabalho, como por exemplo a partir de 2003, a realização de concursos públicos a partir de 2003; maior investimento na formação continuada, elaboração de novas diretrizes orientadoras do currículo; disponibilidade de diferentes formas de acesso a tecnologias, etc.

isto não tem a ver somente com a totalidade do tempo reivindicado, mas com a forma como esta política é colocada em prática, como é vivida.

Rever e analisar a história da implementação da política da hora-atividade revelou o embate que até hoje vem sendo travado no âmbito da sociedade nas suas relações com o Estado. Foram lutas nas quais houve muitos posicionamentos diferentes: os mais aguerridos, indo às ruas, ficando à mercê da repressão e da violência; os menos envolvidos, mas não menos lutadores, nas retaguardas das escolas, indecisos diante das mobilizações, tomando partido ora sim ora não, aguardando soluções que nunca vinham e que para alguns nunca virão; os indiferentes (estes explicam-se pelo contexto da prática), que na sua indiferença, contraditoriamente são os que estão em posições mais firmes.

Pesquisas que revelem tudo isso de que a hora-atividade é feita poderão trazer evidências da necessidade de ela ser mesmo “resgatada”, como afirmam alguns de nossos interlocutores que dialogaram conosco neste estudo, para que ela volte a ser entendida como um espaço de resistência, de luta, mas não de qualquer luta e sim daquela que se utiliza de um tempo (de todo o tempo possível) fora de sala de aula para produzir meios de ensinar nossos alunos de tal forma que eles compreendam finalmente que o produto de uma aula é mais um determinante da sua condição humanizada na sociedade desumana em que vive.

Importa que não sejam tomadas apenas as horas e/ou o salário, ou o regime de trabalho, mas o que este trabalho significa. É isso o que ele é: uma representação histórica da luta secular (já se pode dizer), que se consubstancia no plano de trabalho docente, na avaliação, no projeto político-pedagógico e na intencionalidade do ato educativo.

Pode-se observar que o panorama sobre o tema na literatura revisada apresenta a dimensão clara das abordagens pelas quais este objeto vem sendo estudado: a formação continuada associada à ideia da profissionalização docente é o eixo principal. Em que pese a importância das conclusões a que chegaram as pesquisas realizadas sobre a hora-atividade como espaço de formação continuada, e sem deixar de considerar os processos que a escola desenvolve nesse sentido, entendemos que é preciso explicitar a concepção de formação continuada que defendemos e que está expressa nos documentos e nas lutas da ANFOPE:

Desde 1990, em seu V Encontro Nacional, a ANFOPE entende que: a formação continuada de professores é uma **responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira.** (ANFOPE, 1990). Nesse sentido, o desenvolvimento de ações cooperativas de educação continuada é uma exigência do processo de formação e profissionalização atual, principalmente se objetivar a aproximação cada vez maior das Universidades com a escola de **Nesse sentido, torna-se oportuno analisar a formação continuada articulada às condições atuais dos cursos de formação e as condições de trabalho, salários e carreira do magistério, dentre as quais destacamos: a valorização do trabalho docente e recuperação da dignidade profissional do magistério, com o estabelecimento do piso salarial nacional, jornada e carreira; política cultural de fortalecimento do magistério; diretrizes nacionais para uma política de permanência do profissional na instituição em que atua, de instituição de jornada única em uma única escola; estabelecimento de programas de formação continuada com a participação de todas as IES públicas, que superem a limitação que se impôs à Rede de Formadores (MEC, 2003), articulados à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; garantia individual, mediante política definida com critérios claros, o cumprimento do Artigo da LDB em seu Artigo 67, inciso II, que estabelece licença remunerada dos professores para fins de formação continuada;** educação básica, envolvendo as associações científicas, profissionais e os sindicatos. A ANFOPE entende que uma política de profissionalização e valorização do educador deverá constituir-se fundada em novos referenciais para a formação inicial e continuada dos professores em nosso país, na possibilidade de construção de uma nova pedagogia nos processos educativos. criação, nos estados e municípios, de centros de formação de educadores/professores, geridos pelos educadores, adequadamente equipados com materiais educativos, biblioteca, videoteca e articulados em redes de formação, possibilitando gerar coletivamente, novos

conhecimentos sobre a escola, a educação e o ensino, superar o individualismo e produzir novas relações sociais e culturais no trabalho docente, privilegiando o trabalho coletivo, solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido. (ANFOPE, 2006, p. 41-42) Sem grifos no original

A defesa de que essa concepção precisa integrar-se nos coletivos escolares para que seja possível organizar sistematicamente, no espaço/tempo da hora-atividade, atividades de estudo com vistas ao aperfeiçoamento profissional do professor em serviço.

Entende-se que para não perder de vista as diferentes esferas de responsabilidade sobre o processo formativo de caráter continuado, esse processo de formação continuada não deve ficar restrito à escola, mas deve ser prioridade do poder público, no sentido de criar condições - por meio de políticas mais efetivas - para que desde a escola a valorização profissional seja aparente ficando explícito o direito do professor à formação continuada consubstanciado na concepção consensuada pela ANFOPE.

Além desse eixo principal da discussão já estabelecida, os pesquisadores vêm enfatizando também o papel dos pedagogos e coordenadores pedagógicos e dos gestores escolares, como via de consolidação do processo formativo no âmbito da escola, devido ao seu papel de articuladores do conhecimento na escola. Saviani (2009, p. 153), sem mencionar hora-atividade, mas se referindo a jornada de trabalho alerta para a necessidade de

chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação

consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Quanto aos outros aspectos discutidos nas pesquisas analisadas que são próprios da hora-atividade cabe destacar a prevalência dos assuntos relacionados à prática pedagógica, ao trabalho colaborativo e a formação de grupos de estudos, à organização do tempo/espço e à relação com a avaliação. É interessante também destacar os resultados que indicam a importância da efetiva participação dos docentes na construção dos projetos pedagógicos das escolas e na construção da autonomia da escola diante das políticas públicas educacionais. Neste sentido cabe fazer uma

análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho [a qual] precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. (SAMPAIO e MARIN, 2004, p. 1203)

As afirmações acima ajudam a explicar as categorias de análise utilizadas nas pesquisas a respeito da forma como os professores percebem a hora-atividade e do quanto a valorizam, bem como o impacto do trabalho na hora-atividade sobre a prática pedagógica e as ações desenvolvidas em sala de aula, tendo em vista os saberes que precisam ser mobilizados na hora-atividade por pedagogos e docentes. Em todas as pesquisas analisadas a escola é reafirmada como locus privilegiado no processo de formação em serviço. Com menos ênfase

aparece o papel das mantenedoras (secretarias de educação) na implementação de políticas que efetivamente assegurem às escolas públicas a possibilidade de desenvolver a formação docente em serviço no espaço/tempo da hora atividade, de forma adequada e com qualidade. Sobre isso mais uma vez destacamos o posicionamento da ANFOPE quando afirma que

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum - formação inicial e continuada -, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade (ANFOPE, 2000, p. 23).

Cabe, portanto, questionar o otimismo que as pesquisas revelam quanto às possibilidades das escolas públicas na materialização destes processos, os quais consideramos da maior importância e fundantes no que se refere à valorização profissional e à qualidade da educação, pois

há aspectos nevrálgicos para a concretização do trabalho coletivo condições salariais, a itinerância dos professores entre as escolas, a rotatividade e o absenteísmo docente, as dificuldades para organizar o trabalho coletivo no interior das escolas - destaque para a presença do legalismo e autoritarismo, a imposição de projetos formatados externamente, a fragilização do papel do coordenador pedagógico, o controle da autonomia e a deturpação dos objetivos dos encontros coletivos. A discussão aponta para o risco das expectativas mágicas que estão sendo construídas sobre um trabalho coletivo fragilizado, visto como panacéia capaz de resolver todos os problemas educacionais e aponta a necessidade das políticas públicas reconhecerem as concepções e condições de trabalho dos professores para a realização de uma verdadeira mudança educacional. (SILVA e FERNANDES, 2006, p. 13)



Considerando as análises que fizemos ao início deste texto, tendo em vista a amostra de como e o que os professores e pedagogos pensam a respeito da hora-atividade, entendemos ter fornecido um quadro precário, mais condizente com o que Silva e Fernandes mostram acima. A forma como a política da hora-atividade vem sendo implementada e as precaríssimas condições que as escolas têm para desenvolver minimamente o trabalho pedagógico, certamente limitam e muito qualquer perspectiva de uma formação continuada de qualidade.

O que se pode verdadeiramente inferir a partir dos trabalhos já existentes é a luta da escola consigo mesma para fazer funcionar dispositivos legais e orientações emanadas verticalmente, incorrendo sempre no risco de não atender ao que já está determinado por documentos que são decorrentes daqueles que nortearam as reformas da década de 1990 e estão ainda vigentes.

Entendemos que a pesquisa sobre trabalho docente realizada sob a coordenação de Oliveira (2010)<sup>40</sup> mostra dados relevantes sobre a situação dos docentes no Brasil e a incompreensão da possibilidade de incorporação do espaço/tempo da hora-atividade na rotina escolar, considerando a amostra relativa a sete estados brasileiros, entre eles o Paraná. Este trabalho, que teve como finalidade subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil, visou mapear e analisar o trabalho docente, dimensionando sua constituição e mostrando quem são e o que fazem os docentes, bem como quais as condições em que se realiza este trabalho nas escolas públicas e conveniadas que ofertam Educação Básica. (OLIVEIRA, 2010)

Optamos por mostrar, com base no referencial de Oliveira (2010), duas questões que minimizam o otimismo das pesquisas em relação à formação

---

<sup>40</sup> Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil -Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente - Gestrado/Fae/UFMG.

continuada durante a hora-atividade, tendo em vista que a taxa de professores que levam trabalho para realizar em casa é considerada alta: 947%) dos docentes sempre levam; (24%), levam frequentemente e (12%) nunca levam atividade para ser realizada em casa. Esse referencial ainda mostra que aqueles que responderam que nunca levam trabalho para casa afirmam que dispendem pelo menos sete (7) horas na semana para realizar as atividades inerentes ao trabalho educativo. Ou seja, mesmo com a hora-atividade os professores são submetidos a condições inadequadas para realizar o trabalho escolar.

A outra questão relaciona-se a atividades desenvolvidas, na escola com os colegas, sobre a qual os docentes afirmam que as atividades mais recorrentes são a discussão sobre os alunos (49%) e as trocas de experiências sobre os métodos de ensino (30%); quanto à discussão sobre o projeto político-pedagógico das escolas, (14%) afirmam que esta discussão nunca acontece.

Estes dois aspectos aqui apresentados são mencionados com o intuito de demonstrar a insuficiência<sup>41</sup> da hora-atividade, ao limitar avanços em questões muito básicas e que poderiam ter sido superadas se o Estado efetivamente assumisse seu papel no sentido de assegurar condições para que o trabalho na hora-atividade atendesse, minimamente, ao que está disposto na legislação.

Concluimos que a pesquisa sobre a política da hora-atividade ainda carece de se aproximar da forma como as ações, dela decorrentes, vêm se materializando gradativamente nas escolas públicas. Do ponto de vista de nossa inserção profissional, aplaudimos a conquista dos professores na legitimação da hora atividade em sua carga de trabalho e vivenciamos o esforço que as escolas estão fazendo para cumprir o que a legislação determina, apesar da falta de

---

<sup>41</sup> Estas insuficiências estão evidenciadas já no início deste trabalho nas (in) compreensões dos professores e pedagogos sobre a hora-atividade.

condições para que ela se efetive na mesma perspectiva. De nossa nova condição de pesquisadora, observamos que o levantamento realizado sobre trabalhos acadêmicos, demonstra que as pesquisas têm se restringido sobremaneira ao que é realizado na hora-atividade pelo professor e superestimado o papel do pedagogo e até mesmo do gestor escolar, reforçando a crença de que a escola é autônoma e suscetível de adaptar-se a todas as proposições externas, sendo necessário reconhecer que as condicionalidades e determinações não são pautadas. Conforme Oliveira, essas conquistas configuram

mudanças ocorridas no contexto político latino-americano, que estariam conformando uma nova regulação educativa, [e que] seguem uma tendência internacionalmente observada de centrar-se na escola como núcleo da organização sistêmica. O resultado desse processo tem sido maior autonomia para a escola e para os seus agentes. Contudo, no que se refere aos trabalhadores docentes a maior autonomia tem se traduzido em maiores responsabilidades e exigências por um lado e por outro em relações de trabalho mais instáveis. O paradoxo observado entre as demandas por maior autonomia na organização e gestão escolar e a busca defensiva pelos sindicatos como agentes de defesa de uma ordem burocrática fundada nas garantias estatutárias e profissionais indicam que a escola brasileira vive um processo de mudança que necessita ser observado de perto e que há um grande hiato a ser preenchido. (OLIVEIRA, 2008, p. 17)

Portanto, a continuidade de pesquisas que tomem como objeto de estudo as condições de realização da hora-atividade e seus resultados como indicadores para a formulação de políticas é uma necessidade, principalmente se considerarmos a constituição histórica e política do espaço tempo da hora-atividade e sua materialidade enquanto lócus de fundamentação da prática pedagógica e de processos de formação continuada no âmbito da escola.

Temos uma certeza entre muitas dúvidas que foram suscitadas com esta dissertação: quando um docente conquista para si o espaço/tempo da hora-

atividade, ele vivencia a cada momento esta luta no seu trabalho, e a hora-atividade aqui descrita, passa a recuperar seu significado histórico e político-pedagógico; é por meio dessa conquista da incorporação da totalidade de seu tempo pedagógico ao seu trabalho que ele materializa, conscientemente ou não, todos os dias, esta política educacional, pois as evidências da realidade se configuram em condicionantes e determinantes dos sujeitos e de suas ações coletivas. Considerando a especificidade da educação, que é a formação humana e que requer um trabalho que seja compreendido e valorizado, é importante saber que o parecer n. 18/2012, homologado no momento em que concluíamos esta dissertação, em julho de 2013 preconiza que

Nas escolas públicas, hoje, embora muito se fale no trabalho coletivo e na valorização do trabalho do professor, há uma tendência a se reproduzir o mesmo modelo, no qual cada professor é considerado como uma das peças do processo. Assim, ele não pode inserir-se plenamente no processo, participando da definição das políticas, com condições de tempo, espaço e estrutura para interagir com seus pares e apropriar-se de seu próprio trabalho para realizar integralmente sua função social, que não é apenas a de transmitir o saber historicamente acumulado, mas, também produzir, novos conhecimentos e formar sujeitos conscientes, capazes de atuar de forma plena na sociedade. (BRASIL, 2012, p.12-13)

É nesta perspectiva, portanto, que, ao tomarmos inicialmente a compreensão dos professores e pedagogos sobre a hora-atividade e buscarmos entender de que forma esta política se construiu histórica e politicamente, reformulamos nosso conceito sobre a hora-atividade, compreendendo-o como uma relação espaço-temporal, como o período reservado para estudos, planejamento e avaliação da ação pedagógica docente, considerando a especificidade do trabalho escolar, bem como as relações políticas, culturais, sociais, históricas e pedagógicas entre os sujeitos que dele fazem parte; é

sobretudo a legitimação da valorização profissional pela via da qualificação do trabalho do professor e do cumprimento da função social da escola pública e do projeto político pedagógico de cada uma o qual se expressa no trabalho pedagógico em sala de aula, mas sobretudo expressa o trabalho do professor na elaboração desse projeto.

Esta reelaboração do conceito de hora-atividade nos remete por fim, a uma questão que necessariamente precisa ser (re) discutida: a necessidade de mudanças na legislação estadual que orienta e normatiza a fruição e a organização da hora-atividade, uma vez que o Parecer 18/2012 CNE/CBE analisa com mais profundidade algumas questões, como por exemplo “ a composição adequada da jornada de trabalho”, bem como a forma de cumprimento desta jornada na escola e em local de livre escolha, considerando o trabalho com os estudantes, com o coletivo de professores e individualmente.

Sem dúvida se colocam novos desafios para os profissionais da educação no sentido de repensar a gestão da escola e, sobretudo o seu projeto político-pedagógico, no qual a hora-atividade tenha concretude. Por outro lado, o mesmo desafio também está posto para os gestores públicos quanto ao delineamento de outras políticas educacionais que efetivamente contribuam para dar suporte aos professores e pedagogos para compreender e agir coerentemente ao movimento histórico que explicitamos neste trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M.T.W. **Formação continuada no contexto escolar: intencionalidades, resistências e desafios**. Ijuí-RS: UNIJUÍ, 2004. (1v. 122p. Mestrado. Universidade Regional do Noroeste Do Estado do Rio Grande do Sul - Educação nas Ciências)

ADAMS, M.T.V, e Auth, M.A. **Intencionalidades, resistências e desafios ao (re)significar a prática pedagógica**. Curitiba : Anped Sul, 2004. (Painel)

ANFOPE. Documento Final XIII Encontro Nacional. Campinas: UNICAMP, 2006.

APP. **Memória histórica 1983**. Curitiba 21/07/1983.

APP- SINDICATO. Caderno sindical 1. Curitiba : APP – Sindicato, 1994.

\_\_\_\_\_. **Carta aos pais**: campanha 33% de hora-atividade. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/busca.aspx?texto=hora-atividade> Acesso em: 10/01/2012

APP-SINDICATO. LDB 9394/96. Análise Elaborada pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal. Curitiba: 2004.

APUFPR. SSIND. Mudanças na carreira e a criação da dedicação exclusiva. **50 anos de história**. Curitiba: UFPR, fascículo 2, jun. 2010, p. 1-16.

AZEVEDO, J.M.de L. **A educação como política pública**. Campinas, SP : Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56)

BALZER.M.D; CARVALHO, P.H. **O papel do pedagogo unitário em relação ao método**. Curitiba: SEED, 2009. (Formação Continuada - NRE Itinerante)

BERTUCCI, M. C. S. HTPCS, espaço de formação continuada e Profissionalização docente na escola construído em Conjunto com a equipe gestora Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/154\\_244.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/154_244.pdf) Acesso em 20/4/2013.

BORGES, A. ; LEMOS, D.C.de A. O “sangue quente” que anima a classe. A luta dos professores públicos primários da corte imperial In: DAL ROSSO, S. (org) **Associativismo e Sindicalismo em Educação Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15. (Biblioteca "Sindicalismo em Educação". Volume 1, 368 p. Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/rede/biblioteca.htm> Acesso em 20/06/2013.

BOZZINI, Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: o horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). **Revista LOGOS**. São José do rio Pardo: FEUC, 2006, n. 14.

Disponível em> <http://www.feucriopardo.edu.br/logos/sumario/2006b.htm> Acesso em 20/04/2013.

BRASIL. MEC. Documento final – CONAE. Brasília : MEC, 2011.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 18 aprovado em 2 de outubro de 2012. Brasília : MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17576&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866)

Acesso em 31/7/2013.

BUENO, M.C.S. **Formação contínua em serviço: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil**. Araraquara-SP: UNESP, 2007. 1v. 120 p. Mestrado. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara - Educação Escolar

CALDAS, A.do R. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola**. Curitiba : UFPR, 1998. 1v. 270 p. Mestrado. Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_. Desafios para a política educacional nos próximos anos. In: APP SINDICATO. Curitiba : APP Sindicato, jan. 2011. **Caderno de Resoluções da V Conferência Estadual de Educação da APP Sindicato**.

CASSALATE, M.S. **A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades**. São Paulo: UNOESTE, 2007, 1v. 106p. Mestrado. Universidade do Oeste Paulista - Educação

CASTANHA, A.P. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas SP : UNICAMP, v.6 - n.1 - jan./abr. 2006.

CNTE. [http://www.cnte.org.br/?searchword=hora-atividade&searchphrase=all&limit=30&ordering=newest&view=search&Itemid=99999999&option=com\\_search](http://www.cnte.org.br/?searchword=hora-atividade&searchphrase=all&limit=30&ordering=newest&view=search&Itemid=99999999&option=com_search)

\_\_\_\_\_. Disponível em: Chttp://www.cnte.org.br/index.php/lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/224-uma-aula-de-participacao-social-sobre-o-piso-salarial-profissional-nacional.html Acesso em 20/5/2013

\_\_\_\_\_. Saiba quais estados brasileiros não respeitam a lei do piso. **Lutas da CNTE: Piso Salarial e Carreira**, 04 set. 2012.

COMPARATO, F.K. **Educação, estado e poder**. São Paulo : Braziliense, 1987.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CZEKALSKI, R.A. **Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: Um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR**. Londrina-PR: UEL, 2008. Mestrado - Educação.

EMILIO, A.C.L. **A percepção de professores da escola pública sobre as horas de trabalho pedagógico coletivo: um espaço de aprimoramento profissional?** São Paulo : PUC-SP, 2001, 1v. 109p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - educação (psicologia da educação)

Manifesto "Mais uma vez convocados". Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoMaisUmaVez> Acesso em 23/05/2011.

FERNANDES, R.C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras**. Brasília DF : UNB, 2007. (1v. 200p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – EDUCAÇÃO)

FERRAZ, A. **Educação Continuada de Professores: Um Estudo das Políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas**. Campinas-SP: UNICAMP, 2001. (1v. 180p. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Educação)

FERRAZ, M. Estado, política e sociedade. In: SOUZA, A.R.; GOUVEIA, A.B.; TAVARES, T.M. **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2012.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação – Projeto Saber**. Foz do Iguaçu : UNIOESTE, 2008, p. 41-62.

FRIGOTTO, G; MOLINA, H. Estado, educação e sindicalismo No contexto da regressão social. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 37-51, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 02/02/2013.

GRAMSCI. Cartas do cárcere. Trad. C.N. Coutinho. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2005, v.1 e 2.

KUENZER, A. Z. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, M. A. S.; FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas/ SP: Papirus, 2002.

MAINARDES, J. Análise das Políticas Educacionais: breves considerações... **CONTRAPONTO** – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

\_\_\_\_\_. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise



de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/ME FURB** Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34> Acesso em 20/5/2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista Educação e Sociedade, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

MARIOTINI, S.D. **A CONTRIBUIÇÃO DOS HORÁRIOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC) NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INICIANTE**. SÃO PAULO: CUMIL, 2007. (1V. 102P. MESTRADO. CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA – EDUCAÇÃO)

MARTINS, C. O QUE É POLÍTICA EDUCACIONAL. SÃO PAULO : BRASILIENSE, 1993. (COLEÇÃO PRIMEIROS PASSOS)

MARX, K; ENGELS, F. PARA A CRÍTICA À ECONOMIA POLÍTICA. LISBOA: EDIÇÕES PROGRESSO, 1982. DISPONÍVEL EM: [HTTP://MARXISTS.ORG/PORTUGUES/MARX/1859/08\\_/15.HTM](HTTP://MARXISTS.ORG/PORTUGUES/MARX/1859/08_/15.HTM) ACESSO EM 20/01/2013.

MENDES, C.C.T. **HTPC: HORA DE TRABALHO PERDIDA COLETIVAMENTE? PR. PRUDENTE : UNESP, 2008**. (1V. 113P. MESTRADO. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE – EDUCAÇÃO)

MENEGUIM, A. M. **A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA: INVESTIGANDO A PARTIR DAS HTPCS**. 1V. 208P. MESTRADO. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS - EDUCAÇÃO

NADAL, B.G.. **CULTURA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A VIDA NA ESCOLA**. (1V. 307P. DOUTORADO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO) (CURRÍCULO)

NAGEL, L.H. AVALIAÇÃO, SOCIEDADE E ESCOLA: FUNDAMENTOS PARA REFLEXÃO. CURITIBA : SEED/PR, 1986.

NEUHAUS, A. A. e CHIARATTO, R.A.. Hora de trabalho pedagógico coletivo em busca da Qualidade na educação. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente** 1(1):14-29, mai-out, 2010.

NOGUEIRA, Marco Aurélio Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004. 263 p.

\_\_\_\_\_. Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, L; Ferreira, N S. (Org.). Política e gestão da educação : dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 17-32.

NUNES, A. C. Gestão Democrática ou Compartilhada: uma (não) tão simples questão semântica. In: APP-Sindicato Caderno Pedagógico N. 2. Curitiba, 1999, p. 37-40.

OLIVEIRA, B. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 44. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 54)

OLIVEIRA, D.A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. Educar em Revista. Curitiba : Editora UFPR, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

OLIVEIRA, D.A.; GONÇALVES, G.B.B.; MELO, SAVANA, D.; FARDIN, V.; MILL, D.. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf> Acesso em: 10/10/2012.

OLIVEIRA, L.G. **A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante**. Santos-SP: UCS, 2009. (1v. 154p. Mestrado. Universidade Católica de Santos – Educação)

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação: Uma possibilidade**. 1v. 119p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

PARANÁ/SEED. **Relatório da Comissão Especial Paritária Governo-Professores**. Curitiba : SEED, 19/08/1981.

PARANÁ. Projeto de lei complementar 02/2013 – hora-atividade. Curitiba: AL, 2013. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=8366> Acesso em: 14/03/2013.

PARANÁ. **Instrução n. 02/2004**. Normatiza a hora-atividade nas escolas. Curitiba: SEED/SUED, 2004.

PARANÁ. SEED/SUED/DEB. **Diretrizes Orientadoras do Currículo da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná**. Curitiba: SEED, 2008.



SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C. de; EVANGELISTA, O. **[que você precisa saber Sobre...] Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, M.H.G.F.DIAS da. ; FERNANDES, J.S. **As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?** VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ.

SOUZA, A.R.;GOUVEIA, A.B.;TAVARES, T.M. **Políticas educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2012.

SOUZA, G. R. de. **As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e a formação contínua na escola pública atual**. 3º Congresso Internacional de Educação, UEPG, 2011.

TESSARIN, M.M.de O. **O diretor de escola, o projeto político-pedagógico e a formação dos professores em uma escola municipal de ensino fundamental do interior paulista.. 01/03/2007**. (1v. 211p. Mestrado. UNIVERSIDADE

VICENTINI, P. P. ; LUGLI, R.S.G. Associativismo docente no Brasil: configurações e estratégias de legitimação do final do século XIX à década de 1970. In: DAL ROSSO, S. et al (org). **Associativismo e Sindicalismo em Educação, Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011. (Biblioteca "Sindicalismo em Educação". Volume 1, 368) Disponível em: <http://nupet.iesp.uerj.br/rede/biblioteca.htm> acesso em: 20/6/2013